



Marta Isabel dos Santos Fernandes

Um Relato da Transformação da Prática Pedagógica em Creche através da Metodologia de Trabalho de Projeto

Universidade do Minho
Instituto de Educação





Universidade do Minho

Instituto de Educação

Marta Isabel dos Santos Fernandes

**Um Relato da Transformação da Prática
Pedagógica em Creche através da
Metodologia de Trabalho de Projeto**

Tese de Mestrado

Mestrado em Educação de Infância Área de Especialização em
Supervisão e Pedagogia da Infância

Trabalho efetuado sob a orientação de:

Professora Doutora Cristina Parente

Janeiro de 2017

*“A mente que se abre a uma nova ideia
jamais volta à dimensão precedente”*

Albert Einstein

AGRADECIMENTOS

A aprendizagem e o crescimento intelectual e pessoal não são atos individuais, desenvolvem-se no meio de outros, através de interações sociais que nos fazem refletir, corrigir e crescer, como profissional e como pessoa. Deste modo, não poderia deixar de agradecer àqueles que fizeram parte deste crescimento.

A todas as crianças deste grupo de trabalho fantástico que todos os dias me faziam aprender algo novo e sentir que ser Educadora de Infância é a melhor profissão, onde há lugar para aprender, brincar e amar de uma forma tão pura e incondicional como só as crianças sabem.

À minha amiga e companheira de todos os dias, Flávia, que sempre esteve presente em todos os momentos deste projeto, observando atentamente as ações do grupo, participando ativamente na dinâmica das propostas e com uma capacidade de escuta do outro indiscreto que tantas vezes me ajudou a encontrar o melhor caminho.

À professora e orientadora Cristina Parente que sempre se mostrou disponível para me auxiliar nesta difícil tarefa, apoiando em momentos de pesquisa, reflexão e escrita.

Aos meus pais e irmãs, por todo o tempo que não tive para eles, às manas pelo amor incondicional e aos meus pais, por todos os ensinamentos que me transmitem, fazendo de mim a pessoa que sou hoje.

E por fim, ao grande impulsionador de tudo, Ricardo, obrigada pelo apoio incondicional, por me incentivares sempre em querer mais, em conseguir ser melhor como pessoa e profissional. Obrigada pela paciência, persistência e ajuda, por todas as horas ao meu lado enquanto estudava. Sem ti, nada seria possível.

A todos, o meu sincero obrigada.

RESUMO

A presente dissertação procura descrever a transformação da prática educativa da sala de creche onde exerço a minha atividade como Educadora de Infância, através da implementação da Metodologia de Trabalho de Projeto.

Esta transformação da prática foi suportada num processo de investigação-ação através do qual procurei agir de forma a transformar a minha prática e por sua vez, o quotidiano do grupo de trabalho.

A Metodologia de Trabalho de Projeto é uma abordagem pedagógica que se inscreve nas pedagogias construtivistas e participativas e que visa a investigação de respostas para questões e problemas encontrados pelas próprias crianças através de metodologias colaborativas e ativas.

A intervenção pedagógica realizada tornou possível conhecer a diversidade de aprendizagens das crianças em todas as áreas e domínios de conteúdo, bem como, a reconstrução do papel de Educadora de Infância, através de um processo de reflexão permanente em torno das dimensões pedagógicas, de observação e escuta da criança e da intencionalidade da ação pedagógica capaz de favorecer o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças.

Palavras-Chave: Metodologia de Trabalho de Projeto; Trabalho de Projeto em Creche; Aprendizagem; Desenvolvimento de Competências.

ABSTRACT

This dissertation seeks to describe the transformation of the educational practice of the nursery where I work as a Kindergarten Teacher, through the implementation of the Project Method.

This transformation of the practice was supported in a process of investigation-action through which I tried to act in order to transform my practice and in turn, the everyday life of the work group.

The Project Method is a pedagogical approach, that is part of the constructivist and participatory pedagogies and aims to investigate the answers to questions and problems encountered by the children themselves through collaborative and active methodologies.

The pedagogical intervention enabled knowing the diversity of children's learning in all areas and domains, as well as the reconstruction of the role of Childhood Education through a process of permanent reflection on the pedagogical dimensions, observation and listening to the child and the intentionality of the pedagogical action capable of promoting children's development and learning.

Keywords: Project Method; Project Method in Day Care Center; Learning; Skills Development.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	v
RESUMO	vii
ABSTRACT	ix
ÍNDICE	xi

INTRODUÇÃO	1
-------------------	----------

CAPÍTULO I - A Qualidade na Educação de Infância

1.1. A Qualidade na Educação de Infância	3
1.2. O Contributo de Dois pedagogos para Pedagogias Participativas	7
1.2.1. John Dewey	7
1.2.2. William Kilpatrick	9

CAPÍTULO II - Metodologia de Trabalho de Projeto

2.1. Princípios da Metodologia de Trabalho de Projeto	11
2.2. Procedimentos da Metodologia de Trabalho de Projeto	13
2.2.1. As Fases da Metodologia de Trabalho de Projeto	14
2.3. O Papel do Adulto na Metodologia de Trabalho de Projeto	17
2.4. O Papel da Criança na Metodologia de Trabalho de Projeto	18

CAPÍTULO III - Metodologia de Investigação

3.1. Natureza e Características do Paradigma de investigação Qualitativo	21
3.2. Formulação das Questões de Partida	22
3.3. Objetivos do Estudo	23
3.4. Instrumentos e Técnicas de Recolha de Informação	23

3.5. Análise de Dados	25
CAPÍTULO IV - Apresentação da Investigação	
4.1. Caracterização do Contexto	27
4.2. Caracterização do Grupo de Crianças	28
4.3. Organização do Espaço Pedagógico	29
4.4. Organização do Tempo Pedagógico	31
4.5. Interações Sociais	32
4.6. Descrição do Trabalho de Projeto	33
4.6.1. Situação Desencadeadora	33
4.6.2. Emergência do Projeto	34
4.6.3. Explicitação das Questões de Investigação	38
4.6.4. Desenvolvimento do Projeto	40
4.6.5. Sistematização das Aprendizagens Construídas e Divulgação do Projeto	56
CAPÍTULO V – Avaliação e Interpretação dos Resultados	59
CONSIDERAÇÕES FINAIS	63
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	67
ANEXOS	
ANEXO A – Rotina Diária	73
ANEXO B - Modelo de Registo de Incidente Crítico	75
ANEXO C- Modelo de Autorização de Encarregados de Educação	77

INTRODUÇÃO

*“O objetivo do ensino não é produzir
aprendizagem, mas produzir
as condições para aprender.”*
(Loris Malaguzzi)

A investigação apresentada nesta dissertação é realizada no âmbito da Metodologia de Trabalho de Projeto com o objetivo de transformar a prática pedagógica e de criar melhores condições para a criança aprender, através da adoção da metodologia de investigação-ação.

No seio das pedagogias participativas, a Metodologia de Trabalho de Projeto assume-se como uma abordagem pedagógica democrática, respeitadora dos interesses das crianças, perspetivando uma aprendizagem ativa, por meio da experimentação e resolução de problemas. Aqui, o educador, assume o papel *co-construtor* de conhecimentos, numa constante interação com a criança, através de uma atitude existencial dinâmica e interrogante. (Vasconcelos, 1998)

Esta metodologia tem os seus alicerces em dois pedagogos fundamentais – John Dewey e Wiliam Kilpatrick, sendo este o promotor do Método de Projeto.

Dewey e Kilpatrick trabalharam em parceria e partilhavam dos mesmos ideais, colocando a criança no centro da educação, assumindo os seus interesses e necessidades como a base de sustentação para toda a ação pedagógica. Estes pedagogos assumem a educação em constante contacto com a vida uma vez que, o meio onde a criança está inserida e no qual interage favorece a construção de aprendizagens, transformando assim o processo de viver em sociedade, num método educativo. *“A educação é um crescimento contínuo ao longo da vida.”* (Dewey, 2007)

A investigação aqui apresentada é realizada na sala onde exerço a minha ação educativa e partiu de uma questão que me propus investigar – *“Como posso melhorar e transformar a qualidade da prática pedagógica através da Metodologia de Trabalho de Projeto na sala de creche onde exerço a minha função?”* Pretendia conhecer os processos de implementação da Metodologia de Trabalho de Projeto bem como os seus efeitos nas práticas da educadora e nas aprendizagens das crianças. A metodologia de investigação-ação apresenta-se como uma metodologia adequada para recolher informações em contexto real e para sustentar a mudança das práticas e o

desenvolvimento profissional através de uma ação contínua de pesquisa e reflexão ao longo de toda a investigação.

A ação pedagógica desta investigação teve início num interesse revelado pelo grupo de crianças, dando origem a um Trabalho de Projeto que se apresenta, descreve e analisa.

Para apresentar este estudo, foi desenvolvida uma trajetória que se organiza em cinco partes.

O Capítulo I destina-se ao enquadramento teórico abordando questões de qualidade na Educação de Infância e dos modos de fazer pedagogia, nomeadamente o modo de transmissão que centra o conhecimento naquilo que quer veicular e o modo de participação que por sua vez, é centrado nos autores que co-constroem o conhecimento, participando nos processos de aprendizagem. (Oliveira-Formosinho, 2011) Ainda se faz uma breve referência aos pedagogos John Dewey e Wiliam Kilpatrick, autores fundamentais no desenvolvimento do Método de Projeto.

No Capítulo II é feita uma abordagem à Metodologia de Trabalho de Projeto uma vez que foi a abordagem pedagógica adotada na ação pedagógica e investigada. São apresentados os princípios, os procedimentos e fases da metodologia de trabalho de projeto bem como, o papel do adulto e da criança.

Segue-se o Capítulo III que se destina à descrição da opção metodológica de Investigação-ação, utilizada para desenvolver esta investigação, sendo descritos os seus princípios, os métodos e instrumentos de recolha de dados utilizados, bem como a forma como foram analisados os dados recolhidos. Tal como Bogdan e Bicklen (1994) afirmam, “*a investigação é uma atitude, uma perspectiva que as pessoas tomam face a objetos e atividades*” (p.292)

O Capítulo IV reserva-se à apresentação da investigação, onde é descrito o Trabalho de Projeto que permitiu a narrativa contada neste capítulo, constituindo uma ilustração da utilização de uma pedagogia participativa. Neste ponto, pretende-se “*evidenciar a escuta documentada da criança e a utilização da planificação como resposta a essa escuta.*” (Oliveira-Formosinho, 2009, p.11)

No Capítulo V é feita a avaliação e interpretação de resultados e por fim, integram-se as conclusões finais, destinadas às reflexões gerais do presente estudo.

CAPITULO I – A Qualidade na Educação de Infância

1.1. A Qualidade na Educação de Infância

“Lidar com a infância, no plano social e educacional, implica antes de mais reconhecer a centralidade da natureza desenvolvimental deste período da vida.” (Roldão, 2008)

Avaliar e definir a Qualidade da Educação de Infância é um processo complexo pois, tratam-se de programas que incidem sobre um período etário muito importante na vida de um ser humano. Em Portugal, a Educação Pré-escolar é considerada a primeira etapa da educação básica e dirige-se às crianças entre os 3 aos 5 anos de idade¹, registando-se uma preocupação com a questão da qualidade que é entendida de formas diversificadas por vários autores, tal como refere Katz *“A definição dos critérios e procedimentos de uma avaliação da qualidade é tão complexa no caso dos programas de educação pré-escolar como em outros serviços.”* (1998, p.15)

Diversos estudos referem a importância de promover a qualidade na educação pré-escolar, surgindo conjuntos de critérios diversificados e relevantes para apreciar a qualidade dos serviços prestados.

Estudar a qualidade dos serviços prestados é importante porque *“Os estudos longitudinais sobre o impacto da educação de infância evidenciam que só uma pro-visão de qualidade tem impacto duradouro na vida atual e futura da criança, no seu sucesso educativo e na sua integração social.”* (Schweinhart e Weikart, 1993; Sylva et al, 2003 in Bertram e Pascal, 2009).

Bertram e Pascal apresentam um quadro teórico com dez dimensões, inter-relacionadas e sem ordem específica, imprescindíveis para construir e avaliar a qualidade, a saber: *Finalidades e Projetos; Currículo/ Experiências de Aprendizagem; Estratégias de Ensino e Aprendizagem; Planeamento, Avaliação e Registo; Pessoal; Espaço Educativo; Relações e Interações; Igualdade de Oportunidades; Participação da Família e da Comunidade; Monitorização e Avaliação.*

Por seu lado, Oliveira-Formosinho (2009) apresenta dois paradigmas de avaliação da

¹ A Educação dos 0 aos 3 anos de idade ainda não é contemplada nas responsabilidades públicas, não existindo assim qualquer tipo de provisão formal de ofertas educativas públicas.

qualidade na educação pré-escolar – paradigma tradicional e paradigma contextual.

Segundo a autora, paradigma tradicional é estático e portador de conhecimentos standards e previamente determinados. Por sua vez, o paradigma contextual é definido pela autora como possibilitador de socialização uma vez que respeita e valoriza a cultura, centrando-se na criança e nos processos. Como tal, este paradigma direciona-se para a “*construção de significado de uma pedagogia participativa que permite identificar fatores de transformação dos processos de ensino-aprendizagem.*” (Oliveira-Formosinho, 2009, p.10)

A discussão em torno dos dois paradigmas conduz-nos para um aprofundamento dos “*dois modos de fazer pedagogia*”, o modo da transmissão e o modo da participação.

A pedagogia da *transmissão* é centrada na lógica dos saberes onde a informação é debitada pelo professor, tendo a criança um papel passivo de memorização de conteúdos através de materiais estruturados e apresentados pelo professor, com o objetivo de acelerar as aprendizagens. No contexto desta pedagogia as vivências e as experiências das crianças não são tidas em conta para o processo de aprendizagem. “*No centro da educação tradicional transmissiva estão os saberes considerados essenciais e imutáveis*” (Oliveira-Formosinho e Formosinho in Oliveira-Formosinho e Gambôa, 2011, p.14).

Neste modo de fazer pedagogia, a criança tem o papel de “ouvinte”, discriminando estímulos exteriores por forma a minimizar e corrigir erros, adquirindo conhecimentos académicos rapidamente, porém, sem os compreender na sua globalidade, uma vez que não pesquisa e descobre, mas sim memoriza frases e procedimentos. Na sua base está um currículo pronto-a-vestir de tamanho único sustentado no pensamento da escola liberal e que tem como “*pressuposto organizacional fundamental a centralização: cabe aos serviços centrais a conceção e às escolas e aos professores, a execução*” (Formosinho, 2007, p. 19). Assim, para esta abordagem pedagógica “*As crianças devem ser vistas, mas não ouvidas*” (Oliveira-Formosinho, 2007), deste modo, as interações e relações adulto-criança são reduzidas com vista à execução e prontidão de tarefas que cumprem normas referidas para a faixa etária da criança.

A pedagogia de *participação* surge como forma de responder à complexidade da sociedade, num processo interativo de diálogo e confronto entre crenças, saberes e práticas, sendo uma pedagogia mais complexa do que o modo transmissivo. “*A participação implica a escuta, o diálogo e a negociação*” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.21), onde os atores, neste caso as crianças, constroem o seu conhecimento através de uma participação ativa de questionamento,

planificação, experimentação e investigação, resolvendo os problemas através de uma aprendizagem pela descoberta, tornando-se assim capazes de dar significado às experiências e desenvolvendo conhecimentos físicos, matemáticos e sociais. (Oliveira-Formosinho, 2007)

Para Dewey,

“os elementos fundamentais do processo educativo são, ao mesmo tempo, as crianças (com os seus interesses, opiniões) e os objetivos (os significados e valores sociais incorporados na experiência da sociedade e da cultura). O processo educativo não se situa de um dos lados contra o outro, pois a sua essência é a interação destes elementos fundamentais.” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.22)

A criança surge no centro da pedagogia, sendo vista como *“um ser com competência e atividade”*, onde participa ativamente na aprendizagem e no quotidiano educativo, uma vez que o adulto organiza os espaços, os tempos e as atividades para a entender e responder às suas necessidades. (Oliveira-Formosinho e Formosinho in Oliveira-Formosinho e Gambôa, 2011, p.15)

Para Oliveira-Formosinho,

“Uma pedagogia de infância construtivista baseia-se tanto na crença de que todas as pessoas têm agência quanto nos saberes teóricos que descrevem, compreendem e explicam o exercício dessa agência (saberes pedagógicos, sociológicos, antropológicos, organizacionais). Uma pedagogia de infância construtivista conduz, assim, a uma pedagogia de participação”. (2007, p. 27)

Apresenta-se de seguida um quadro comparativo entre os dois modos de pedagogia, ilustrando as diferentes dimensões curriculares da pedagogia transmissiva e da pedagogia participativa.

	Pedagogia de Transmissão	Pedagogia de Participação
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • adquirir capacidades pré-académicas • acelerar aprendizagens • compensar os “deficits” 	<ul style="list-style-type: none"> • promover o desenvolvimento • estruturar a experiência • envolver-se no processo de aprendizagem • construir as aprendizagens • dar significado à experiência • atuar com confiança
Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> • capacidades pré-académicas • persistência • linguagem adulta 	<ul style="list-style-type: none"> • emergências das literacias • conhecimento físico, matemático, social • metacognição

		<ul style="list-style-type: none"> • instrumentos culturais
Método	<ul style="list-style-type: none"> • centrado no professor • centrado na transmissão • centrado nos produtos 	<ul style="list-style-type: none"> • aprendizagem pela descoberta • resolução de problemas • investigação
Materiais	<ul style="list-style-type: none"> • estruturados • utilização regulada por normas emanadas do professor 	<ul style="list-style-type: none"> • variados, com uso flexível • permitindo a experimentação
Processo de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • mudança comportamental - observável, realizada através do ensino 	<ul style="list-style-type: none"> • jogo livre e atividades espontâneas • jogo educacional • construção ativa da realidade física e social
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • centrada nos produtos - comparação das realizações individuais com a norma 	<ul style="list-style-type: none"> • centrada nos processos • interessada nos produtos e nos erros - centrada na criança individual • centrada no grupo • reflexiva das aquisições e realizações
Motivação	<ul style="list-style-type: none"> • reforços seletivos vindos do exterior (do professor) 	<ul style="list-style-type: none"> • interesse intrínseco da tarefa • motivação intrínseca da criança
Atividade da criança	<ul style="list-style-type: none"> • discriminar estímulos exteriores • evitar erros • corrigir erros • função respondente 	<ul style="list-style-type: none"> • questionamento • planificação • experimentação e confirmação de hipóteses • investigação • cooperação e resolução de problemas
Papel do professor	<ul style="list-style-type: none"> • diagnosticar • prescrever objetivos e tarefas • dar informação • moldar e reforçar • avaliar os produtos 	<ul style="list-style-type: none"> • estruturar o ambiente • escutar e observar • planificar • avaliar • formular perguntas • estender os interesses e conhecimentos da criança e do grupo em direção à cultura - investigar
Interação Professor-criança	<ul style="list-style-type: none"> • alta 	<ul style="list-style-type: none"> • alta

Criança-criança Criança-material	<ul style="list-style-type: none"> • baixa • baixa 	<ul style="list-style-type: none"> • alta • alta
Tipos de Agrupamento	<ul style="list-style-type: none"> • grande grupo 	<ul style="list-style-type: none"> • individual • pequeno grupo • grande grupo
Teóricos	<ul style="list-style-type: none"> • perspectiva transmissiva tradicional • perspectiva comportamentalista 	<ul style="list-style-type: none"> • Piaget • Mead • Vygotsky • Bruner • Malaguzzi

Tabela 1: Tabela referente aos quadros comparativos de Oliveira-Formosinho (2007b, p.19-20)

1.2. O Contributo de Dois Pedagogos para Pedagogias Participativas

No âmbito deste tema, torna-se imprescindível abordar dois pedagogos fundamentais no que toca à compreensão da construção de aprendizagens realizadas pela criança no âmbito das Pedagogias Participativas – John Dewey e William Kilpatrick.

1.2.1. John Dewey

“Em Dewey, a natureza do conhecimento educativo e de aprendizagem consubstancia-se na construção de atitudes e competências vitais cujos significados residem no contexto pessoal e social dos alunos.” (Gâmbua, 2004, p.18)

John Dewey foi um pedagogo fundamental para a compreensão de como a criança constrói a aprendizagem. Pertencente à corrente filosófica da Escola Nova, Dewey encarava a educação como *“um modo de vida, de ação”*, algo que não deve ser imposto às crianças a partir de fora, sendo deste modo, um crescimento das capacidades de que todo o ser humano é dotado à nascença. (Dewey, 2007, p.10)

A democracia surge como um dos valores mais importantes da sua filosofia, perspectivando-a como um *“modo de convivência social”*, onde a escola surge, por excelência, como a *“instituição que assegura os princípios de uma sociedade democrática”*, sendo alcançada a igualdade. Assim, a democracia é vista como um método para alcançar a mudança social. (Dewey, 2007 p.11)

Dewey é também defensor da perspectiva de *“aprender fazendo”* o que corresponde à aprendizagem do significado das coisas, onde a criança é ativa e capaz de pensar e aprender em sociedade. Deste modo, a aprendizagem que parte da criança e não do educador é mais eficaz uma vez que, responde aos seus interesses e necessidades, surgindo a partir de questões das crianças. Sendo assim, Dewey defende ser necessário abandonar a educação tradicional onde a criança assume um papel passivo para assumir uma educação participativa onde a criança tem um papel ativo na construção das suas aprendizagens. (Dewey, 2007)

Nas suas obras, Dewey apresenta também uma visão de criança como sujeito que se adapta ao ambiente, conforme as necessidades e a interação com o meio onde está inserida. Sendo esta interação realizada de forma participativa e ativa, através de situações desafiantes, a criança é levada a questionar sobre as coisas. *“A preocupação imediata e direta do educador é, então, com a situação em que a interação processa.”* (Dewey, 1971, p.38)

No seguimento desta linha de pensamento, o pedagogo defende a educação progressiva na qual a criança assume um papel ativo e capaz, onde são respeitados os seus direitos de participação ativa e, nessa perspectiva, para o autor, *“Os métodos de instrução e administração sejam modificados de forma a permitir e assegurar atividades diretas e contínuas com as coisas.”* (Dewey, 2007, p.50) Deste modo, cabe ao educador a importante tarefa de ter em conta aquilo que a criança experiencia através de desafios que a levem a identificar problemas, a procurar soluções que impliquem o pensamento e a reflexão sobre as coisas, tornando a aprendizagem num processo natural e ativo. Para tal, deve proporcionar às crianças espaços e materiais de acordo com os seus interesses e necessidades para que possa crescer em interação e alcançar os conhecimentos por meio participativo e não transmissivo.

“A responsabilidade primária do educador não é apenas a de estar atento ao princípio geral de que as condições do meio modelam a experiência presente do aluno, mas também a de reconhecer nas situações concretas que as circunstâncias ambientes conduzem a experiências que levam a crescimento.” (Dewey, 1971, p. 32)

Dewey (1971) refere a importância de refletir sobre o processo educativo, devendo ser feito por parte do educador, e focado nas condições físicas e sociais do ambiente que este prepara para as crianças de forma a desenvolverem experiências saudáveis e de qualidade através da interação com o que as rodeia. Através destas interações, provocadas pelo desejo inato de descoberta, a criança torna-se capaz de comunicar e formular pensamentos com juízos intelectuais e sendo capaz de os expor à sociedade. Dewey defende que todo o processo de vida em sociedade se torna educativo onde as crianças refletem, ouvem e partilham opiniões, respeitando os interesses dos outros e crescendo assim numa sociedade multicultural. (Dewey, 1971)

Deste modo, encara a educação como um ato contínuo ao longo da vida e sem um final previsto. Para tal, precisa de ser reflexiva, transformadora e reorganizada, “*o processo educativo é um processo de constante reorganização, reconstrução, transformação.*” (Dewey, 2007, p.58)

1.2.2. William Kilpatrick

“*Kilpatrick considerava essência lutar por mentes críticas; por outras palavras, a educação deveria “aumentar a capacidade de julgar.”* (Paraskeva in Kilpatrick, 2006, p.6)

William Kilpatrick, conhecido como colaborador do pedagogo John Dewey, com quem formou parceria na prestigiada Columbia University de Nova Iorque, foi considerado por Luzuriaga (1971) como uma figura marcante na história da Pedagogia Contemporânea, sendo o promotor da Metodologia de Projeto.

Foi um dos discípulos de Dewey na fundação do Movimento da Educação Progressista que se baseava em princípios de liberdade da criança, e da participação ativa no processo de construção de conhecimentos. Este movimento, “*concebia o educador como guia, como o companheiro mais experimentado.*” (Vasconcelos, 1998, p.135)

Ao longo dos seus estudos, complexifica conhecimentos em torno da pedagogia educativa, defendendo que as experiências significativas e interessantes para as crianças são a chave do ensino, onde a pesquisa surge como o motor de mudança e a forma por excelência das crianças vivenciarem diretamente as suas aprendizagens e desenvolverem a responsabilidade. “A

capacidade de pensar e refletir, por si só, pode trazer flexibilidade e equilíbrio. Dessa forma, precisamos de uma mente aberta para ver e ouvir as novas sugestões, mas, ao mesmo tempo, precisamos de pensamento crítico para ponderar e julgar" (Kilpatrick, 2011, p.68).

Deste modo, o autor criticava uma concepção curricular transmissiva, defendendo que a educação não é uma mera aquisição de conhecimentos pré-formulados em manuais e transmitidos pelos professores. Por sua vez, defendia como que objetivo primordial da educação, "continuar a enriquecer o processo vivencial através de melhores pensamentos e ações", onde a educação acontece "na vida e para a vida", pressupondo um crescimento contínuo. (Kilpatrick, 2011) Tal como o seu Mestre Dewey, Kilpatrick defende a perspectiva de "*aprender fazendo*" (Marques, 2016), lançando a questão, "*Se é fazendo que se aprende a fazer, haverá melhor preparação para a vida futura do que praticar vivendo agora?*" de forma a explicitar a sua posição relativamente à educação como parte da própria vida e não uma preparação para o ato de viver. (Kilpatrick, 2006, citado por Marques, 2016, p.2)

Para tal transformação, Kilpatrick defendia uma nova concepção do currículo onde o conhecimento e a aprendizagem eram feitos através de experiências, que utilizavam matéria disciplinar e as próprias vivências das crianças, sendo que a "*principal preocupação curricular incidia nas crianças e não na matéria.*" (Paraskeva in Kilpatrick, 2006)

Para o pedagogo, a cultura vista como, "*todas as partes e aspetos do ambiente humano criado pelo homem*" (Kilpatrick, 2006) e a linguagem como sendo, "*necessária a qualquer acumulação cultural importante*" são plataformas essenciais da democracia. É neste contexto que Kilpatrick insere o Método de Projeto, surgindo como alternativa à construção científica do currículo pois, não baseia a proposta curricular nas matérias disciplinares, sendo o contraponto da visão do conhecimento como mero armazenamento de informação. (Paraskeva in Kilpatrick 2006, p.8)

Através do Método de Projeto, procura-se unir o interesse da criança com a ação do mundo, havendo a ligação da educação com a vida, "*no projeto enquanto projectus, algo 'lançado para a frente', a razão para a sua adoção pode tornar-se visível.*" (Kilpatrick, 2006, p.13)

Deste modo, a escola progressiva respeita a criança e compreende que a sua interação com o meio envolvente físico e social é um processo vital do qual gera interesses, questões e consecutivas descobertas que possibilitam novas aprendizagens.

O pedagogo, citado por Marques (2016) defende que "*a escola deveria existir para ajudar as pessoas a tornarem as suas mentes mais inteligentes.*"

CAPITULO II – Metodologia de Trabalho de Projeto

2.1. Princípios da Metodologia de Trabalho de Projeto

“O projeto é uma investigação em profundidade de um assunto sobre o qual valha a pena aprender. (...) A principal característica de um projeto é que ele é um esforço de pesquisa deliberadamente centrado em encontrar respostas para as questões levantadas pelas crianças” (Katz in Helm, Beneke & Cols, 2005, p.22)

A Metodologia de Trabalho de Projeto assume-se como um estudo centrado nos problemas do contexto social, sendo uma investigação que visa a descoberta de respostas a questões formuladas pelas próprias crianças, numa tentativa de descoberta e exploração aprofundada - *“começar por um problema e não por um tema, é traçar um itinerário reflexivo, é fazer da pesquisa e dos seus atores (os alunos e o professor) o centro de uma aprendizagem.”* (Oliveira-Formosinho, 2011)

A opção por um método, como o de trabalho de projeto, implica uma consciência pedagógica como ato intencional e como um meio para a autonomia e participação, onde o processo educativo é intencional, útil e criativo (Oliveira-Formosinho, 2011). Na mesma linha de pensamento, Kilpatrick (1936) citado por Oliveira-Formosinho (2011) refere que, *“A educação consiste no processo de ajudar o ‘eu’ a reconstruir-se a si mesmo para níveis mais elevados e melhores, ajudando-o a pensar e a escolher.”* Leite, Malpique e Santos argumentam que a Metodologia de Trabalho de Projeto é *“Uma metodologia que resulta da necessidade de articular, de forma coerente e sistemática, um projeto que incorpora a intervenção de um grupo de indivíduos com diferentes formações, diferentes experiências, aptidões, saberes, alimento para o trabalho inter/transdisciplinar.”* (1994, p.75)

A Metodologia de Trabalho de Projeto, pode ser utilizada em qualquer nível educativo, e para que assuma um carácter investigativo, deve partir de uma curiosidade ou de um interesse da criança, e tornar possível a resolução dos seus problemas através de interações e aprendizagens no contexto, confrontando assim as suas ideias e conhecimentos. No âmbito desta metodologia, o educador e as crianças mantêm uma relação de parceria definindo papéis,

comportamentos, pensamentos e ações, promovendo a importância da ligação da criança ao mundo. (Gâmbua in Oliveira-Formosinho, 2011)

Esta, é considerada uma metodologia de trabalho ativa e construtivista que inclui a criança em processos de investigação, tornando-se capazes de “*saber fazer em ação*” (Vasconcelos, 2012, p.13). Num contexto de trabalho de projeto, perspectivado como ação concebida e desenvolvida pelo grupo, emerge o conceito de *agência relacional* de Edwards (2005) in Vasconcelos (2012, p.13):

“A agência relacional é a capacidade de trabalhar com os outros, de expandir o objeto que o sujeito está a trabalhar e tentar transformar reconhecendo e tendo acesso a recursos que outros trazem, à medida que respondem e interpretam o objeto. (...) Oferece uma versão aumentada e desenvolvida do sentido de agência pessoal e, como capacidade, pode ser aprendida.”

Katz e Chard (1997) defendem ainda que o trabalho de projeto ajuda a criança no desenvolvimento de hábitos da mente, como a capacidade de imaginar, prever, explicar, pesquisar e inquirir. Este, também garante o direito da criança a “*ter voz e a ser escutada*”, sendo legítima, com credibilidade científica e pedagógica. (Gâmbua, in Oliveira-Formosinho, 2011)

Kilpatrick defende ainda que a parceria formada entre criança e adulto onde este último abandona a figura de autoridade e surge como guia das aprendizagens da criança, produz um tipo de aprendizagem completamente diferente do modelo transmissivo que é centrado nos conteúdos e no professor. “*Com uma criança que é naturalmente social e um docente competente que a estimule e lhe guie a determinação, podemos esperar o tipo de aprendizagem a que chamamos formação de carácter.*” (2006, p.29)

Através desta abordagem metodológica, é possível antecipar, desenvolver e estimular os processos de aprendizagem e de co-construção do conhecimento. Bruner (1960) in Marques (2002), citado por Vasconcelos (2012, p.8), refere que “*qualquer ciência pode ser apreendida pela criança em qualquer idade, pelo menos nas suas formas mais simples, desde que seja relevante culturalmente e se utilizem procedimentos adaptados aos estilos cognitivos e às necessidades das crianças.*”

No desenvolvimento de um trabalho de projeto, as crianças têm a possibilidade de experimentar a aprendizagem independente, sendo motivadas a usar as suas capacidades e os

materiais que têm ao seu dispor para aprender a agir independentemente, resolvendo problemas com interferência mínima dos adultos. (Helm & Lang in Helm, Beneke & Cols, 2005) Para tal, a sala de atividades torna-se uma “oficina de criação e experimentação” (Vasconcelos, 2012) havendo lugar para a pesquisa e reflexão ao longo dos diversos momentos do dia, sendo deste modo, cultivada e desenvolvida a vida inteligente, ativando saberes, competências, sensibilidade estética, emocional, moral e social. (Katz & Chard, 1997)

Vasconcelos (2007) defende que *“a pedagogia de projeto, para além de uma metodologia de trabalho, é uma atitude, a espinal medula que perpassa toda a nossa existência.”* (p.132)

2.2. Procedimentos da Metodologia de Trabalho de Projeto

“Um projeto é um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo.” (Katz, 1997, p.3)

A sala é apenas a porta do mundo e os projetos surgem como meio pelo qual a criança aprofunda a compreensão das suas próprias experiências e do seu ambiente. O tópico do projeto tem origem no mundo familiar das crianças, no que lhes desperta interesse, tal como refere Silberman (1970) em Katz e Chard (1997, p.17), *“a aprendizagem tem maior probabilidade de ser mais eficaz se tiver origem naquilo que interessa ao aluno”*.

A abordagem do projeto tem como objetivo incentivar as crianças a adquirir conhecimentos novos, desenvolvendo capacidades intelectuais, sociais e físicas, sendo capazes de observar, discutir e resolver problemas, fazendo com que se sintam parte integrante da vida do grupo. É uma metodologia *“assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno.”* (Leite, Santos & Malpique, 1989, p. 10)

O Trabalho de Projeto pode englobar os conteúdos do currículo de forma integrada, sendo um estudo transversal onde surgem de forma equilibrada momentos de exploração de materiais e atividades planeadas, como oportunidades de brincadeiras espontâneas dentro e fora da sala. Em suma, as atividades podem ser classificadas de três formas, investigações, construções e jogo dramático. (Katz & Chard, 1997) As investigações englobam estratégias ativas, como experimentação, exploração e manipulação de objetos; e recetivas requerendo uma postura mais

observadora, de escuta e leitura de acontecimentos ou histórias. Por sua vez, as construções envolvem um conjunto de competências, como o desenvolvimento da motricidade fina, conceitos matemáticos e científicos que vão progredindo à medida que as crianças complexificam as suas produções. Por fim, o jogo dramático, *“ajuda as crianças a integrar informações recém-adquiridas no que já conhecem”* (Katz & Chard, 1997, p.151).

Para a seleção do trabalho de projeto, Dearden (1984) citado por Katz e Chard (1997), sugere quatro critérios básicos:

1. Aplicabilidade imediata do tópico à vida quotidiana das crianças, onde este deve incentivar a predisposição das crianças para darem sentido à sua experiência pessoal e à vida que as rodeia e da sua comunidade;
2. Contribuição do tópico para um currículo escolar equilibrado, em que oferece múltiplas formas de aumentar os conhecimentos e de desenvolver capacidades;
3. Valor que terá na preparação das crianças para a vida após a escola;
4. Vantagens resultantes do estudo.

Ou seja, entende-se que no âmbito da pedagogia de projeto,

“o currículo está centrado na criança, no adulto e no contexto. Integra a criança na sua rede de interações, as quais incluem a família mas também o educador e o seu contexto, numa perspetiva integradora. Inclui igualmente a multiplicidade dos níveis a que se processa o desenvolvimento da criança.” (Vasconcelos, 2007, p.134)

2.2.1. As Fases da Metodologia de Trabalho de Projeto

As fases da Metodologia de Trabalho de Projeto podem ser variadas, tal como Gambôa, 2001, afirma, *“não são passos cronológicos com uma sequência obrigatória, podem ser flexíveis”*, tratam-se de passos lógicos, que se desenvolvem de forma flexível, criativa e integrada que depende dos seus autores.

Segundo Kilpatrick, as fases iniciais do Trabalho de Projeto devem surgir da criança que revela interesse por determinada experiência onde posteriormente, surge a necessidade de investigar. Ao ser despertado um interesse, surge a problematidade que pressupõe e implica reflexão e deste modo, o Método de Trabalho de Projeto surge como uma pedagogia que suscita momentos de reflexão, estando presentes em todas as fases. (Leite, Malpique & Santos, 1991)

No que diz respeito às fases da Metodologia de Trabalho de Projeto estas podem ser variadas dependendo do autor que se está a abordar. Foram estudadas três formas de descrever os projetos, através de fases que se conectam naturalmente umas às outras.

William Kilpatrick descreve o Trabalho de Projeto em cinco fases – *Interesse da criança; Consciencialização do trabalho a realizar; Negociação do trabalho a realizar; Desenvolvimento da ação e Síntese e consciencialização das aprendizagens.*

Por sua vez, Leite, Malpique e Santos referem três fases para descrever os projetos – *Identificação/formulação do problema; Pesquisa/Produção e Apresentação/globalização/ avaliação final.*

Por último, Katz e Chard, sugerem três fases – *Planeamento e arranque; Desenvolvimento e Reflexão e conclusão.*

Deste modo, segue um quadro ilustrativo relativo às perspetivas de três autores:

William Kilpatrick	Leite, Malpique e Santos	Katz e Chard
1. Interesse da criança	1. Identificação/formulação do problema	1. Planeamento e arranque
2. Consciencialização do trabalho a realizar		2. Desenvolvimento
3. Negociação do trabalho a realizar	2. Pesquisa/produção	3. Reflexão e conclusão
4. Desenvolvimento da ação	3. Apresentação/	
5. Síntese e consciencialização das aprendizagens	globalização/ avaliação final	

Dos autores referidos no quadro, irei descrever a perspectiva de Katz e Chard, uma vez que foi a utilizada como linha orientadora no desenvolvimento da Metodologia de Trabalho de Projeto em contexto de sala.

Segundo Katz e Chard, 1997, o Trabalho de Projeto pode ser descrito em três fases - *Planeamento e Arranque, Desenvolvimento do Projeto e Reflexões e Conclusões* – que estão interligadas de forma natural.

“A cultura da sala de aula onde os projetos são levados a cabo incentiva as crianças a serem curiosas acerca das coisas novas ou de objetos que lhes são familiares inseridos em contextos novos.” (Katz & Chard, 1989, p.208)

A primeira fase, **Planeamento e Arranque**, é a fase em que é registado um interesse de uma ou mais crianças, e em que se procura estabelecer uma base comum entre os participantes do projeto, havendo partilha de informações, ideias e experiências que as crianças possuem acerca do tópico. Nesta fase, o educador cria momentos em grupo de modo a favorecer o diálogo, as brincadeiras e breves reflexões sobre a compreensão do tópico. Posteriormente, crianças e educador desenvolvem planos para conduzir as investigações. Estes planos assumem a forma de “redes de tópicos” onde é feito “*um levantamento das ideias e conceitos-chave do tópico*”, bem como os principais subtemas. (Katz & Chard, 1989, p.181) Nesta fase, são também planeados os procedimentos para a aquisição de recursos necessários à pesquisa, como livros, imagens, visitas de estudo e o envolvimento parental. “*Os projetos deverão ser planeados para incluírem em especial uma proporção significativa de experiências reais e diretas, com objetos verdadeiros e com pessoas.*” (Katz & Chard, 1989, p.202)

Na segunda fase, **Desenvolvimento do Projeto**, são apresentadas informações novas, podendo realizar-se visitas fora do contexto escolar ou através da participação na sala de um convidado para partilhar experiências e conhecimentos. Destas experiências e investigações reais e diretas com objetos verdadeiros e pessoas feitas pelo grupo, resultam novos conhecimentos que conduzem a reflexões e confronto de ideias entre o que sabiam relativamente ao tópico e o que sabem agora. Nesta fase, o educador tem um papel importante na medida em que incentiva a utilização independente das capacidades de observação, comunicação, desenho e pintura, fortalecendo assim as predisposições das crianças para a descoberta e consecutiva progressão do projeto uma vez que, vão surgindo novas interrogações suscetíveis de investigação. O educador, é igualmente responsável por fornecer materiais imprescindíveis à pesquisa e apoiando as

crianças a representar as suas descobertas. Uma forma que o educador tem para a partilha da compreensão destas novas descobertas, é a criação de discussões em grupo, onde, cada criança tem a oportunidade de partilhar o seu conhecimento e as experiências que estão a viver, promovendo assim um *“sentido de comunidade no qual o trabalho florescerá à medida que estabelece expectativas e dirige atividades.”* (Katz & Chard, 1989, p.224)

Por último, a terceira fase, **Reflexões e Conclusões**, tem como propósito a conclusão do projeto onde é esperado que o grupo de crianças tenha novos conhecimentos acerca do tópico, e tenha adquirido algumas competências. Nesta fase, os educadores, em parceria com o grupo, selecionam e organizam os registos, desde o início até ao final do projeto, sendo expostos para toda a comunidade. Esta, é uma forma de devolver às crianças o progresso das suas investigações, ao verem a exposição, as crianças familiarizam-se e orgulham-se do seu próprio trabalho e do trabalho desenvolvido pelo grupo.

2.3. O Papel do Adulto na Metodologia de Trabalho de Projeto

“O educador é o companheiro mais experimentado, o guia, mas que também parte com a criança à descoberta.” (Vasconcelos, 1998, p.145)

O educador tem um papel fundamental, na medida em que surge como *co-construtor* de conhecimentos num processo de interação com os outros, numa constante atitude existencial dinâmica e interrogante. (Vasconcelos, 1998)

Em primeiro lugar, o educador, começa com a seleção do tópico onde é necessário garantir um conjunto variado e equilibrado de oportunidades de aprendizagem às crianças. No âmbito dos projetos, a seleção do tópico a abordar é feita com base no mundo familiar das crianças, onde o educador privilegia a sua participação ativa, tem em conta a variedade de interesses do grupo, bem como as potencialidades que esse tópico tem para promover aprendizagens relevantes para as crianças. (Katz & Chard, 2009)

Numa primeira fase, *“o professor ajuda as crianças a esclarecer o foco do projeto e as questões que suas investigações tentarão responder.”* (Katz in Helm, Beneke & Cols, 2005, p.29). Ao envolver as crianças em discussões para definir o que querem saber sobre o assunto e sobre

o que querem investigar no projeto, o educador está a promover a iniciativa e o envolvimento emocional da criança. *“A abordagem de projeto dá aos professores a oportunidade de tomar em consideração tanto o desenvolvimento social como o intelectual.”* (Katz & Chard, 1989, p.268)

No desenvolvimento do projeto, o educador surge como mediador das interações das crianças com pessoas, objetos e com o ambiente, incidindo não apenas nos conteúdos, mas também nas relações interpessoais com as outras crianças e adultos, dando destaque à sua participação ativa, incentivando-as a falar, brincar e construir várias aprendizagens em volta do tópico. (Leite, Malpique e Santos, 1994) *“O professor deve apoiar-se sobre o seu grupo e integrar-se nele, como um dos seus membros, com um estatuto particular.”* (Leite, Malpique e Santos, 1994, p.73)

O educador assume um papel orientador e observador do trabalho, observa e escuta as crianças, analisa os registos de observação e as produções das crianças e planifica a partir dessa análise identificando os interesses e curiosidades das crianças. O educador observa e escuta as crianças, procura desafiar a partir daí. (Vasconcelos, 1998) *“É como que tomar a criança pela mão, permitindo sempre que ela se mantenha de pé firme”* (Malaguzzi in Edwards, Gandini & Forman, 1993, citado por Vasconcelos, 1998, p.145)

Neste contexto familiar, há lugar para uma estimulação do desenvolvimento intelectual, através do questionamento, das situações dilemáticas, problemas, discussões e possibilidade de múltiplas escolhas, não havendo apenas uma solução uniforme e estandardizada. (Vasconcelos, 2012)

“O professor assegura um equilíbrio adequado entre a instrução sistemática e o trabalho de projeto, porque tanto o saber do professor como o das crianças contribui para a aprendizagem de forma complementar.” (Kartz & Chard, 1989, p.30)

2.4. O Papel da Criança na Metodologia de Trabalho de Projeto

No Trabalho de Projeto a criança faz as suas escolhas, e tal como foi referido, assume um papel ativo em todo o processo. A pedagogia de projeto, pretende cultivar e desenvolver a vida inteligente da criança, dando sentido às suas ações e assumindo-a como elemento de um grupo e parte de uma vida em sociedade democrática onde se envolve de forma voluntária e pessoal.

(Vasconcelos, 1998) *“A pedagogia de projeto pressupõe uma visão da criança como ser competente e capaz, como um investigador nato, motivado para a pesquisa e para a resolução de problemas.”* (Vasconcelos, 1998, p.133)

A criança participa ativamente no desenvolvimento e continuidade do Trabalho de Projeto, manifestam intenções, curiosidades, predisposições que devem ser tidas em consideração pelos educadores, no momento da planificação. (Vasconcelos, 1998)

Ao longo do projeto, as crianças são chamadas frequentemente a avaliar e refletir sobre o seu progresso na aprendizagem, a selecionar tarefas que autonomamente consigam executar, num contexto que lhes é familiar, uma vez que *“as crianças mais novas envolvem-se intensamente na busca da compreensão das suas experiências”* (Donalson in Katz & Chard, 1997, p.42) Neste processo de serem chamadas a conversar sobre as coisas que são importantes, as crianças têm oportunidade de promover o desenvolvimento intelectual.

A criança começa a perceber a importância do trabalho em grupo para a resolução de problemas e para encontrar resposta às questões colocadas. *“As crianças colocam questões, resolvem problemas e buscam um sentido para o mundo que as rodeia, desenvolvendo a capacidade de continuar a aprender.”* (Vasconcelos, 2012, p.11)

Deste modo, a criança é vista como um ser *competente e capaz* que, ao investigar sobre o mundo adquirir competências para gerir o seu processo de aprendizagem, e com o apoio do adulto, torna-se uma *criança-cidadã*, membro de uma sociedade democrática – *“aprende a gostar de aprender desde que nasce até ao fim da sua existência.”* (Vasconcelos, 2012, p.18)

CAPITULO III – Metodologia de Investigação

3.1. Natureza e Características do Paradigma de Investigação Qualitativo

“A investigação-ação consiste na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais.” (Bogdan e Biklen, 1994, p.292)

O investigador assume um papel ativo na procura de mudança, reunindo informações, formulando questões e traçando objetivos em torno do que pretende melhorar. Todo este processo é acompanhado de uma reflexão crítica das práticas educativas, conduzindo assim à mudança.

McKernan (1998) define a investigação-ação como:

“um processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática cuja prática se deseja aperfeiçoar ou aumentar a sua compreensão pessoal. Esta investigação é conduzida pelo prático – primeiro, para definir claramente o problema; segundo, para especificar um plano de ação -, incluindo a testagem de hipóteses pela aplicação da ação ao problema. A avaliação é efetuada para verificar e demonstrar a eficácia da ação realizada. Finalmente, os participantes refletem, esclarecem novos acontecimentos e comunicam esses resultados à comunidade de investigação-ação. Investigação-ação é uma investigação científica sistemática e auto-reflexiva levada a cabo por práticos, para melhorar a prática.” (citado por Máximo-Esteves, 2008, p.20).

Oliveira-Formosinho, 1998, refere a investigação-ação como um processo de extrema importância para o desenvolvimento do profissional, uma vez que a predisposição para a procura de dados possíveis para dar resposta às questões formuladas provoca uma reflexão e o desenvolvimento de novas formas de compreensão da realidade. Assim, a prática reflexiva do profissional intensifica-se, havendo uma combinação entre o processo investigativo e a reflexão crítica com a prática pedagógica. No quotidiano educativo, tal traduz-se numa maior preocupação, por parte do profissional, em investigar, compreender e melhorar o processo de ensino e aprendizagem das crianças. Desde modo, *“deixa de estar dependente do saber produzido pelos outros – deixa de ser aquele que utiliza para aquele que cria.”* (Azevedo, 2009, p.69)

Assim sendo, a metodologia de investigação-ação revela-se a mais adequada a utilizar na intervenção pedagógica uma vez que, se perspetiva a mudança de práticas educativas a partir da

pesquisa, ação e reflexão ao longo de todo o processo. Tal como Oliveira-Formosinho e Formosinho (2001) afirmam,

“A investigação-ação parte do pressuposto de que o profissional é competente e capacitado para formular questões relevantes no âmbito da sua prática, para identificar objetivos a prosseguir e escolher as estratégias e metodologias apropriadas, para monitorizar tanto os processos como os resultados.” (p.23)

3.2. Formulação das Questões de Partida

O processo de investigação-ação tem início quando o investigador se depara com uma questão inicial à qual pretende responder, desencadeando toda a ação de formulação de novas questões, pesquisa e posterior reflexão. No caso do presente projeto, a questão desencadeadora de toda a ação surge do seguinte modo:

“Como posso melhorar e transformar a qualidade da prática pedagógica através da Metodologia de Trabalho de Projeto na sala de creche onde exerço a minha função?”

O objetivo principal é o de enriquecer a minha prática pedagógica através da implementação da metodologia de trabalho de projeto. Para a melhoria das práticas é necessário construir aprendizagens sobre diversos temas, nomeadamente o aprofundamento do conhecimento acerca dos modelos pedagógicos inspirados nas pedagogias participativas.

O estudo destas práticas no contexto de trabalho e a reflexão permanente sobre as mesmas, favorece a transformação da ação do educador e a construção de novos conhecimentos e competências. Assim, inicia-se todo um processo cíclico de investigação, ação e reflexão pois, a transformação antecede a melhoria das práticas e para tal acontecer, é preciso, em primeira instância, escutar e dar voz às crianças através de práticas pedagógicas participativas. A observação e escuta das crianças suporta a continuidade do processo educativo.

3.3. Objetivos de Estudo

Neste projeto, assumo como objetivo geral – Investigar o processo de implementação da metodologia de trabalho de projeto e as alterações pedagógicas geradas pela sua implementação. Partindo deste objetivo geral, torna-se necessário formular objetivos de estudo específicos uma vez que, *“A investigação retira o seu significado dos objetivos a que se propõe e a sua importância das utilizações que dela são feitas.”* (Bogdan & Biklen, 1994, p.295)

Assim sendo, os objetivos específicos definidos são:

1. Conhecer os processos de implementação da Metodologia de Trabalho de Projeto numa sala de creche;
2. Identificar as mudanças das práticas da educadora de infância;
3. Reconhecer as aprendizagens construídas pelas crianças.

3.4. Instrumentos e Técnicas de Recolha de Informação

Na realização deste estudo foi utilizada como técnica de recolha de informação a observação participante e o formato dos incidentes críticos e ainda a construção de um diário de bordo.

Para Parente, a observação *“é um procedimento útil para obter elementos sobre todas as áreas de desenvolvimento e informações que possam ser utilizadas para planear e adequar materiais e atividades aos interesses e necessidades das crianças.”* (2002, p.180)

O observador assume uma postura de disponibilidade para observar através da construção de um plano para levar a cabo a observação, o que implica a explicitação de de objetivos gerais e específicos.

Na educação de infância, a observação direta das crianças é um processo fundamental uma vez que, o educador obtém dados sobre todas as áreas de aprendizagem e de desenvolvimento de uma criança que esteja envolvida numa atividade, podendo assim utilizar essa informação para planear atividades e selecionar materiais adequados aos interesses e necessidades das crianças. (Parente, 2002)

“A informação obtida por meio da observação direta pode ser exata, precisa e significativa para os educadores, porque é realizada no contexto natural e autêntico dos acontecimentos” (Parente, 2002, p.180)

Por sua vez, os registos de incidentes críticos são igualmente importantes porque, *“apresentam os acontecimentos de forma factual e objetiva, relatando o que aconteceu, quando e onde, bem como o que foi dito e feito.”* (Parente, 2002, p.181) Este registo, permite ao educador preservar o acontecimento e avaliar o comportamento da criança através dos objetivos que considera críticos e que previamente definiu. Para tal, o educador deve abster-se de qualquer interpretação, sendo objetivo e preciso na descrição do incidente, tendo a possibilidade de acrescentar fotografias e amostras de trabalho das crianças.

Outra técnica de recolha de dados selecionada é o diário de bordo, através deste instrumento, o investigador vai registando notas relativas a acontecimentos que considera relevantes ao longo do dia a dia em contexto de sala.

“A documentação compilada das diversas observações, informações e artefactos descreve evidências da aprendizagem da criança que mostram como ela está a progredir e podem ser revisitadas pelas educadoras, pelas crianças e pelos pais e constituir a base de encontros e de reuniões para partilhar informações, opiniões e perspetivas e para planificar a continuidade do trabalho educacional.” (Parente, 2004, p.45)

O diário de bordo será escrito ao longo de toda a investigação, sendo no final, uma coleção de registos descritivos e interpretativos de acontecimentos considerados relevantes. Este, apresenta um lado mais pessoal do trabalho de campo onde o educador analisa e avalia as situações e reconstrói perspetivas de melhoria da sua prática pedagógica e desempenho profissional. (Máximo-Esteves, 2008)

3.4. Análise de Dados

Os dados recolhidos ao longo da investigação necessitam de ser tratados, refletidos e interpretados de forma a produzir conclusões.

“A análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições e entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmo materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou.” (Bogdan & Biklen, 1994, p.205)

Analisar dados significa decodificar, refletir e extrair informação fundamental à pesquisa. Este, é um processo de autorreflexão onde o investigador compreende a evolução dos processos de investigação. Os dados provenientes das várias técnicas de recolha de informação são variadíssimos e demonstram diversos relatos de ação, interesses e concretizações do quotidiano do grupo de crianças no seu contexto de aprendizagem. Deste modo, todos estes registos assumem-se como *registos de aprendizagem* que permitem ao investigador uma reflexão, análise e ponderação da totalidade dos acontecimentos.

A análise dos dados referentes à observação permite perceber a forma como as crianças constroem as suas aprendizagens. Após as observações, são realizados registos de incidentes críticos onde o investigador regista aprendizagens específicas, atitudes, pesquisas, descobertas e experiências realizadas pelas crianças ao longo do projeto. Por último, ao analisar os relatos do diário de bordo, torna-se possível a compreensão da forma de construção da aprendizagem feita não só pelas crianças, mas também pela da educadora, uma vez que neste instrumento, é feita uma descrição mais detalhada das situações de interesse e consequente reflexão por parte da educadora.

A tarefa de interpretação cuidada e organizada de todos os dados recolhidos através dos vários instrumentos permitem construir uma melhor compreensão do que está a ser investigado e retirar conclusões.

CAPITULO IV – Apresentação da Investigação

A presente investigação desenvolveu-se em duas fases. A primeira teve início com o arranque do ano letivo. Envolveu a leitura e estudo de referentes teóricos em torno das pedagogias e métodos participativos, de onde resultou uma reflexão acerca da qualidade das dimensões pedagógicas. Desta reflexão resultou a reorganização do espaço educativo que contribuiu para diminuir a ocorrência de conflitos provocada pela disputa de materiais e a reorganização da rotina diária, tornando-a mais coerente e de acordo com os interesses revelados pelo grupo. Permitiu ainda uma reflexão em torno da qualidade das interações, onde comecei a “olhar” de forma mais cuidada para as interações estabelecidas entre as crianças e ainda, para a interação que eu desenvolvia com o grupo, nomeadamente na forma como colocava questões e na minha posição face à resolução de conflitos.

Esta alterações ocorridas no seio do contexto educativo de sala transportou-nos – a mim, investigadora, e ao grupo de crianças – para uma segunda fase, em que através do surgimento de uma questão, originou o desenvolvimento da metodologia de trabalho de projeto e na consequente investigação que aqui se descreve.

4.1. Caracterização do Contexto

A instituição na qual exerço a minha atividade profissional é uma instituição particular de solidariedade social, situada no Conselho de Felgueiras. A instituição funciona apenas com a valência de creche, acolhendo crianças desde os 4 meses aos 3 anos de idade. Possui 3 salas distintas, uma sala de berçário, para crianças entre os 4 e os 12 meses, uma sala para crianças dos 12 aos 24 meses de idade e ainda outra para crianças dos 24 aos 36 meses.

No que diz respeito ao espaço exterior, conta com um parque infantil nas traseiras do edifício, um jardim e uma área dedicada à produção de produtos hortícolas.

No âmbito deste projeto, o espaço exterior assume um papel relevante uma vez que a implementação da metodologia de trabalho de projeto não se pode limitar às quatro paredes da sala de atividades, sendo este espaço exterior, juntamente com o espaço que envolve a instituição o meio educativo onde toda a ação se desenvolve.

Vasconcelos (1998) defende que o espaço deve favorecer três aspetos fundamentais à educação – a interação social, a exploração e a aprendizagem.

Oliveira-Formosinho (2009, p.12) refere a importância de um espaço organizado para o desenvolvimento de uma pedagogia de projeto, *“é importante criar um contexto educativo que favoreça situações piores de fascínio, inquietações, dúvidas, interrogações, anseios, que se transformam no conteúdo vivido, planeado, refletido, dinâmico do projeto; isto é, é importante criar um contexto que crie envolvimento.”*

Os espaços exteriores possibilitam ainda inúmeras situações de exploração que transportam a criança para novos desafios e oportunidades e que não estão disponíveis no interior das salas. (Bento, 2015) *“A possibilidade de brincar ao ar livre, de forma autónoma e espontânea, permite desenvolver competências motoras, sociais, cognitivas e emocionais.”* (Bento, 2015, p.130)

4.2. Caracterização do Grupo de Crianças

A sala de trabalho na qual exerço a minha prática educativa é composta por uma auxiliar de ação educativa e por um grupo de 10 crianças, 8 meninas e 2 meninos. No presente ano, apenas 2 crianças ainda não completaram os 3 anos de idade.

Este é o terceiro ano de trabalho com o grupo, sendo que 3 crianças apenas ingressaram no ano letivo anterior.

O grupo começa agora a tornar-se autónomo nas tarefas pessoais, porém ainda necessita de apoio ao nível das relações sociais e na exploração de espaços e materiais. Revela-se dinâmico e curioso, com um grande interesse em explorar e descobrir o mundo que o rodeia.

“O espírito curioso acha-se alerta, a pesquisar, buscando matéria para os seus pensamentos, bem como um corpo robusto e sadio procura com que nutrir-se.” (Dewey, 1953, p. 34).

4.3. Organização do Espaço Pedagógico

“O ambiente físico e material das salas de creche deverá refletir a crença na competência participativa da criança e criar múltiplas oportunidades ao nível dos seus processos de aprendizagem e desenvolvimento” (Araújo, 2013, p.30).

Em creche, torna-se fundamental organizar um espaço pedagógico seguro e confortável para crianças e adultos, onde consta uma área de cuidados pessoais e uma vasta área de jogos e atividades.

De modo a compreender as capacidades e limitações do ambiente educativo, refletindo acerca de algumas qualidades das dimensões pedagógicas, foi utilizado o instrumento de avaliação PQA – Program Quality Assessment.

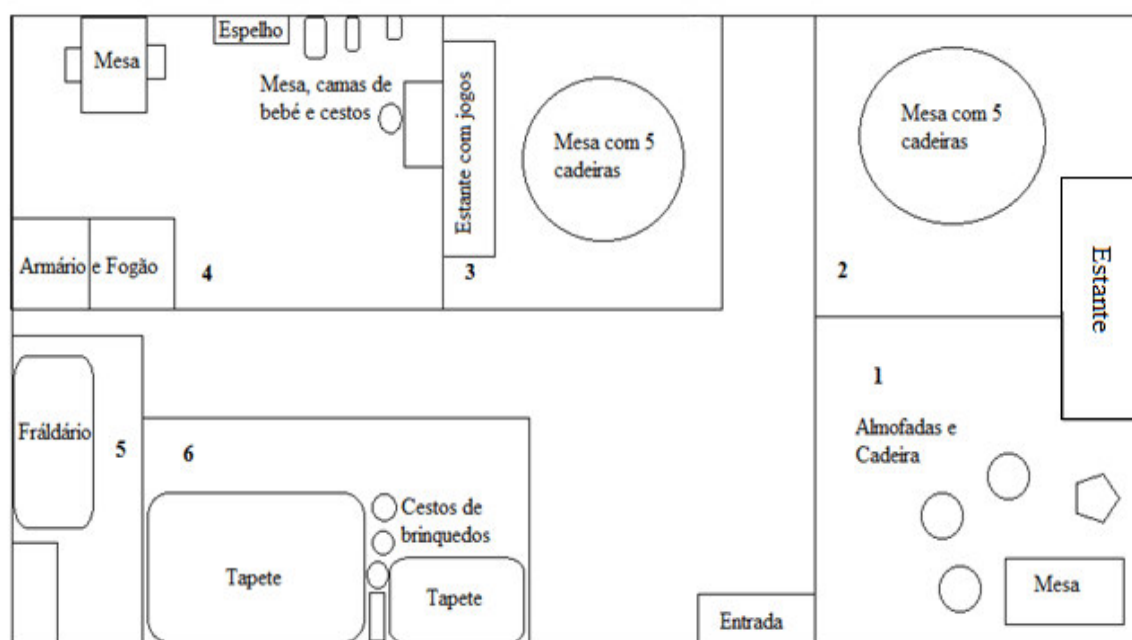
O PQA é um instrumento de observação que permite estudar a qualidade da implementação do programa e as necessidades de formação dos profissionais que foi desenvolvido pela Fundação High/Scope.

Este instrumento é composto por sete domínios: o ambiente físico; os planos e rotinas; a interação adulto-criança; a observação e a planificação; o envolvimento parental; as qualificações profissionais e o desenvolvimento profissional e finalmente a gestão do programa. Cada categoria contém itens específicos de práticas que são avaliadas individualmente numa escalada de 1 a 5 pontos. No final da utilização do instrumento, e com base na pontuação dos itens, é possível criar um perfil de qualidade geral do programa. (Machado, 2014)

O PQA permite ainda a avaliação de determinada categoria e na presente investigação, o mesmo foi utilizado para analisar e avaliar o ambiente educativo.

A sala encontra-se dividida por áreas de interesse, sendo organizadas com o objetivo de proporcionar oportunidades a todas as crianças para explorar, experimentar e descobrir, permitindo a autonomia, a progressão de competências cognitivas e o estabelecimento de relações sociais.

Apresenta-se a planta da sala:



1. Área da biblioteca
2. Área da Expressão Plástica
3. Área dos Jogos
4. Área do Faz de Conta
5. Área de Cuidados Pessoais
6. Área das Construções



Figura 1: Sala de atividades (áreas 3, 4, 5 3 6)

Apesar da sala se encontrar com a presente organização, as crianças deslocam-se livremente pelo espaço, transportando materiais de uma área para outra.

Esta organização caracteriza-se pela ordem e flexibilidade, que favorece a aprendizagem e proporciona um quotidiano ordenado onde as crianças têm autonomia e controlo sobre o espaço, uma vez que exploram e conhecem os locais específicos dos materiais.

Tal como Gandini, (2008) afirma, o espaço atua *“como um educador para a criança, que precisa de ser flexível; deve passar por uma modificação frequente pelas crianças e pelos*

professores a fim de permanecer atualizado e sensível às suas necessidades de serem protagonistas na construção de seu conhecimento" (p.157).

4.4. Organização da Tempo Pedagógico

Ao longo do ano procurei organizar a rotina diária com bases nas premissas de previsibilidade e flexibilidade de modo a favorecer uma aprendizagem ativa por parte da criança. Assim sendo, o dia é organizado em torno de acontecimentos diários regulares onde engloba momentos de brincadeiras e atividades planejadas, bem como, rotinas de cuidados, como a hora das refeições, o tempo dos cuidados corporais e o momento do descanso.

O dia pedagógico começa com o acolhimento, tendo como objetivo primordial acolher as crianças, proporcionando um clima calmo e positivo para iniciar o dia.

O tempo de grande grupo, é realizado maioritariamente, em roda, onde são privilegiadas atividades como o conto de histórias, audição de músicas e realização de pequenas atividades experimentais/sensoriais.

Por sua vez, o tempo de pequeno grupo, é planificado pela educadora e realizado com menos crianças, num ambiente mais tranquilo, de forma a expandir os conhecimentos através da exploração de materiais com os múltiplos sentidos e desenvolver aprendizagens em todas as áreas do saber.

O tempo de escolha livre, é um período onde cada criança explora a sala, tendo como objetivo o estabelecimento de laços afetivos, sendo desenvolvidos comportamentos de partilha e socialização, bem como a complexificação das brincadeiras. Este momento tem início na manta da sala onde, cada criança verbaliza aquilo que tenciona fazer, especificando a ação e a área de interesse, uma vez que nesta faixa etária, *"as crianças começam a ter algumas ideias sobre aquilo que querem fazer no futuro e a desenvolver a capacidade de evocação acerca do que fizeram, comunicando estas intenções e recordações através de uma combinação encadeada de gestos, ações e palavras-chave"* (Araújo, 2013, p.43).

Os momentos de refeição, higiene e descanso, tomam um grande período de tempo na rotina diária de creche e relativamente ao tempo de exterior, ocorria em dois períodos, com

intenções diferentes. No período da manhã, era um tempo pedagógico, destinado a momentos planejados pela educadora. No período da tarde, destinava-se ao recreio, onde havia a possibilidade para estimular a parte motora das crianças, como correr, subir e descer estruturas, entre outros.

4.5. Interações Sociais

“As relações e as interações são a concretização de uma pedagogia participativa (...) onde incorpora a co-construção da aprendizagem no fluir das interações pedagógicas.” (Oliveira-Formosinho, 2009, p.9)

Um dos objetivos principais dos educadores é proporcionar interações facilitadoras de um desenvolvimento saudável e harmonioso, sustentado numa forma integrada de aprender. (Post & Hohmann, 2011)

Para Oliveira-Formosinho (2013), *“as interações constituem uma dimensão vital da pedagogia”* (p.44), tendo um papel central na mediação das aprendizagens. Segundo a autora, em creche, o educador assume um importante papel na promoção de relações entre pares. Entre os 0 e os 3 anos, as crianças têm um grande potencial para se envolverem em relações, visível através de gestos e na forma como colaboram desde cedo entre pares. Ao longo destas interações, o educador assume um papel fundamental de observação e escuta onde, *“adquire uma capacidade refinada para reconhecer todos os tipos de linguagem enquanto estratégias ao serviço da construção de relações.”* (Gandini, 2001, citado por Oliveira-Formosinho, 2013)

Ao longo das interações, é importante dar tempo às crianças para que se relacionem e respondam consoante os seus ritmos e vontades. Deste modo, consolidam competências e desenvolvem novas capacidades. Em contextos de aprendizagem ativa, os educadores interagem sensatamente com as crianças de modo a “dar-e-receber”, ajustando-se ao ritmo da criança e respeitando-o, passando para a criança o “poder” para desenvolver a iniciativa de conduzir o diálogo ou a interação. (Post & Hohmann, 2011)

Na sala onde exerço a minha prática pedagógica, as interações adulto-criança desenvolveram-se de uma forma natural, onde as crianças procuram o adulto para ajudar em tarefas, acompanhar nas brincadeiras ou simplesmente, para conversar. Relativamente às

interações criança-criança, é visível uma grande cumplicidade entre todos, porém, ainda são registados vários momentos de conflitos, provocados essencialmente pela disputa de materiais. Ainda assim considero que estas interações proporcionam um ambiente educativo onde a criança se sente segura e capaz de expor as suas ideias ao adulto em qualquer momento do dia, havendo partilha de controlo, o que proporciona novas descobertas e por consequência novas aprendizagens.

4.6. Descrição do Trabalho de Projeto

4.6.1. Situação Desencadeadora

O presente grupo de crianças encontra-se na sala dos 24 aos 36 meses, tendo frequentado a instituição no ano letivo anterior. Nesse mesmo ano, foi introduzido na sala uma gaiola com um periquito, ao qual o grupo apelidou de “Quincas”, devido à história do Dia Nacional do Pijama. A inclusão deste animal na sala foi realizada após uma reflexão por parte da equipa educativa, tendo em conta as experiências das crianças e o interesse revelado por animais em atividades planeadas, na leitura de histórias e na exploração e constante procura de animais nos espaços exteriores, bem como nas vivências contadas pelas famílias.

Deste modo, a inclusão deste animal poderia criar oportunidades ao grupo de construir aprendizagens em diversas áreas de conhecimento.

4.6.2. Emergência do Projeto

No dia 26 de janeiro, momento de arrumar da manhã, as crianças começaram a sentar-se no tapete para os adultos finalizarem a arrumação e preparar a sala para o descanso, no caminho para se sentarem, o Daniel pára e observa o Quincas. Através desta ação, aproximam-se as Mafaldas e dialogam entre si:



Figura 2: Observação do Quincas

- Daniel: *"Olha Mata, o Quincas tá no baloiço!"* (esta intervenção desperta o interesse de outras crianças)
- Mafalda L.: *"Oh o Quincas tá lá em cima na gaiola! Mas ele não voa?"*
- Mafalda P.: *"Não, porque ele é pequenino!"*
- Mafalda L.: *"Não é nada pequenino! Ele é gande, não é Mata! Oh e ele não tem bebés?"*
- Daniel diz *"Não tem, não tem a mamã!"*

Os três amigos permanecem a observar o pássaro até se sentarem no tapete.

O diálogo das três crianças ofereceu várias informações acerca das concepções e questões que as crianças têm acerca dos pássaros.

Neste diálogo tornou-se visível as preocupações que as crianças transportam de si próprias para o animal, a importância dos pais e o papel central que tomam nesta fase das suas vidas.

Ao longo da rotina diária foram sendo registados momentos de interesse relativamente às questões de investigação.

No dia 03 de fevereiro, depois do lanche saímos da creche e fomos descobrir o espaço exterior. As crianças adoraram, correram, gritaram, exploraram...há várias semanas que não saíamos para o exterior.

Nesta visita, exploramos as pedras, as folhas, os paus e até descobrimos alguns insetos escondidos, mas o que despertou a atenção do grupo foi um buraco na árvore. O Daniel foi o primeiro a descobrir e ficou admirado, logo chamou duas amigas que estavam por perto e os 3 iniciaram um diálogo sobre a descoberta:



Figura 3: Descoberta do Daniel

- Daniel: *"Olha Mafalda, está aqui um buraco na árvore!"*
- Mafalda P.: *"O que é isso?"*
- Mafalda L.: *"É uma casinha!"*
- Daniel: *"Oh! Pois é, é a casa do passainho Tem lá um ninho!"*
- Mafalda P.: *"Passainho? Mas ele não tá aqui!"*
- Mafalda L.: *"É como o Quincas?"*
- Daniel: *"Não o Quincas tá na sala!"*
- Mafalda P.: *"Onde tá o passainho?"*
- Daniel: *"Tá lá em cima na árvore! Ele não fica aqui!"*
- Mafalda L.: *"Tá lá em cima muito altoo com a mamã dele!"*



Figura 4: Grupo a observar o buraco

Os três amigos chamam os outros e todos observam, depois a Mafalda L. diz, “*Vamos procurar o passainho!*” e todos correm pelo espaço.

Este diálogo revela que as crianças possuem algumas concepções prévias relativamente à vida dos pássaros, sendo igualmente visível o interesse pelo assunto.

Na semana seguinte foi devolvida ao grupo a documentação realizada na ida ao exterior. Observamos as fotografias retiradas e eu li-lhes os registos escritos que realizei. É imprescindível dar voz às crianças, percebendo as suas concepções, interesses e motivações de modo a compreender se o interesse pelos pássaros poderia originar um projeto.

Oliveira-Formosinho e Costa (2011, p.86) referem a importância deste processo, “*devolver às crianças a documentação e escutar as suas vozes é uma forma de ajuizar sobre a persistência e o entusiasmo inicial, do seu caráter individual ou grupal, do seu potencial para um roteiro de estudo aprofundado.*”

O diálogo teve lugar no momento de grande grupo posterior ao acolhimento. Comecei por questionar sobre as atividades realizadas na semana anterior e se estavam lembrados do nosso passeio,

“*Nós fomos lá fora ao jardim!*” Mafalda L.

A Mafalda L. lembrou o local do passeio e a partir da sua intervenção dei início à apresentação das imagens.

“Olha somos nós aqui! Eu encontrei um buraco na árvore! Era muito gaande!”

(Acompanha com gestos) Daniel

- Leonor M.: *“Pois era! Mas não tava lá o passarinho!”*

- Mafalda L.: *“Porque ele tá lá em cima no céu!”*

- Salvador: *“Tá a voar! Assim!”* (acompanha com gestos)

- Mafalda L.: *“E depois fica aqui dentro quentinho com a mamã dele!”*

- Mafalda P.: *“Mas a mamã também não tá! Onde tá a mamã dele?”*

- Mafalda L.: *“Não sei!”*

- Daniel: *“Foi apanhar minhocas!”*

Mafalda L.: *“Marta? Onde tá o passarinho e a mamã dele?”*

A questão ficou no ar, nenhuma criança avançou com uma resposta para a Mafalda e neste momento questionei o grupo se gostariam de pesquisar e descobrir mais sobre os pássaros. Todos responderam afirmativamente e o momento de grande grupo terminou.

Neste tipo de diálogo, onde a documentação é dirigida às crianças, estas compreendem a importância e o interesse das suas ações, onde cada uma tem o prazer de se rever nos momentos registados, “revestindo uma identidade ainda em formação”, uma vez que são valorizadas as histórias pessoais de cada uma, através do relato e descrição dos momentos do seu crescimento.

Através da documentação destes dois momentos, foi possível perceber as concepções das crianças sobre os pássaros, as suas vivências e questões. Mais uma vez, as crianças centram a ação dos pássaros na alimentação e focam a presença parental na vida do animal.

4.6.3. Explicitação das Questões de Investigação

Através da análise da documentação realizada até ao momento, foi possível identificar alguns interesses do grupo. O local onde poderão morar os pássaros e aquilo que eles comem surge frequentemente nos diálogos das crianças, bem como o elevado interesse nos bebés (crias) destes animais.

Deste modo, surgem as questões de investigação: *“Onde moram os pássaros?”*, *“O que comem os pássaros?”* e *“Os pássaros têm bebés?”*

Em pequeno grupo, as crianças representam as suas conceções iniciais sobre os pássaros e vão dialogando entre si.

Tal como Kartz e Chard (2009) afirmam, *“O trabalho de projeto pode começar com pinturas e desenhos das suas próprias impressões, recordações e ideias acerca do tempo.”*

Inicialmente, as crianças que integram no pequeno grupo parecem não saber bem o que fazer, pegam no pincel, fazem umas primeiras garatujas na folha e observam-se uns aos outros até que a Mara olha para trás e olha para a gaiola do Quincas que se situa no centro da sala:



“Mata, o Quincas também tem penas! Vou fazê as penas aqui!” Mara

Figura 5: Mara a realizar a sua representação

A partir desta afirmação, todo o grupo dirige a sua atenção para a gaiola e iniciam um diálogo enquanto realizam as suas representações:

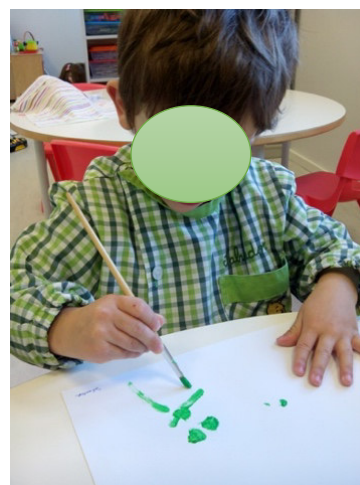


"O Quincas tem muitas penas e, são verdes e amarelas!" Leonor M.

Figura 6: Representação da Leonor



"O Quincas gosta de tar no baloiço! E os outros passinhos tão lá fora! Eles tão a voar e nas árvores!" Daniel



"Ele tá na gaiola!" Diz o Salvador.

Figura 7: Daniel e Salvador a representar os pássaros

4.6.4. Desenvolvimento do Projeto

De modo a dar resposta às questões colocadas inicialmente, demos início à fase de pesquisa.

Depois do grupo expressar as suas conceções sobre as características dos pássaros no registo anterior, no momento de grande grupo, levei imagens reais de várias espécies de pássaros. As crianças pegam nas imagens, exploram, observam e dialogam entre si:

- Daniel: *"Este é pequenino!"*
- Mafalda P.: *"É muito fofinho!"*
- Clara: *"Ete é vemelo!"*
- Salvador: *"O meu é gande! Ahh!"*
- Leonor: *"Tem bico e patinhas Salvador!"*

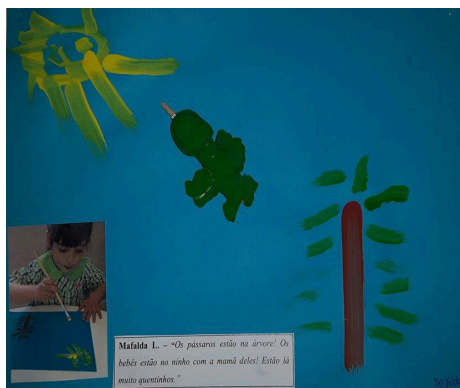
O fascínio do grupo pelo espaço exterior é visível sempre que saímos e deste modo, voltamos ao jardim para dar continuidade à nossa exploração sobre os pássaros.

No jardim, as crianças corriam entusiasmadas pelo espaço e começaram a observar as árvores com as suas folhas, e também as flores do campo. A Mara avistou um pássaro e diz, *"Olha Mata, um pássaro ali!"*, todo o grupo olhou na sua direção e eu questioneei,

- Educadora: *"Para onde é que ele vai?"*;
- Mara: *"Não sei."*
- Leonor M.: *"Vai pá casinha dele."*
- Educadora: *"Mas onde é que os pássaros moram?"*
- Daniel: *"Moram no ar!"*
- Leonor M.: *"Não não! Moram nas árvores!"*
- Clara: *"Os pássaros não têm casa!"*
- Observando a árvore o Daniel diz, *"No ninho! Os pássaros dormem no ninho!"*
- Mafalda L.: *"Os bebés estão no ninho com a mamã deles!"*
- Mafalda P.: *"O papá foi buscar comidinha!"*

- Mafalda L.: “*Comem coisinhas pequeninas como o Quincas!*” (referindo-se às sementes).

De volta à sala, fazemos o registo da ida ao exterior:



“*Vou fazer a árvore do passarinho! E o sol! Está muito sol para correremos lá fora! Falta fazer um pássaro!*”

Mafalda L.

Figura 8: Representação da Mafalda L.

“*E se fizéssemos o pássaro com pasta de modelar?*” Sugere a Educadora.

Sugeri a pasta de modelar de modo a proporcionar às crianças experiências com diferentes materiais e técnicas de representação criativa. Primeiro, antes de partirem para a representação do pássaro, as crianças exploraram livremente a pasta de modelar com todos seus sentidos depois, iniciamos a construção dos pássaros.

Ao longo da realização da atividade, faço o registo fotográfico e também escrito daquilo que as crianças dizem. Num momento posterior, procuro analisar os registos, onde reflito e documento as reações das crianças e as suas ações, permitindo também perspetivar a planificação seguinte. Neste momento, o grupo começa a formar concepções acerca dos pássaros, estando assim a iniciar a resposta às questões iniciais. Por exemplo, a Leonor M observa os pássaros no exterior e afirma que estes moram nas árvores, por sua vez, a Clara ainda parece confusa e questiona sobre a sua casa e o Daniel tenta ajudar a Clara, dizendo que talvez seja o ninho a casa dos pássaros. Neste diálogo é possível perceber que, tal como afirma Helm, Gottlieb e O'Mara-Thieman (2005, p. 66), “*durante os projetos, as crianças, em geral, ensinam-se umas às outras, o que proporciona mais uma oportunidade para a prática das habilidades comunicativas.*”

Com esta reflexão, percebo que o espaço exterior é o melhor local para descobrir qual o rumo que o grupo pretende dar ao projeto e deste modo, planifico mais uma ida ao exterior.

No inverno e início da primavera, nem sempre é fácil sair da sala, mas, aproveitamos um dia frio e com raios de sol, vestimos os casacos e fomos para o jardim. As crianças correm, sorriem e exploram o espaço e todas as potencialidades que este tem para oferecer.

O Salvador adora explorar, toca em tudo o que vê, observa, pega em bichos... e no meio da sua exploração, pega num pequeno inseto e diz:

- Salvador: *“Mata o que é ito?”*
- Educadora: *“Olha Salvador, encontraste um inseto!”*
- Salvador: *“Um inseto!”* (repete, observando-o);

O Daniel e a Leonor M. aproximam-se e observam a ação do amigo, depois voltam a correr pelo espaço numa tentativa de encontrar mais animais. O Daniel encontra uma formiga e diz *“Olha Salvador, uma formiga!”* e logo depois, ao levantar uma pedra, surge uma minhoca. Os três observam com atenção o animal e o Daniel diz *“Uma minhoca! É pó passarinho comer!”*, de seguida voltam a correr pelo espaço continuando as suas brincadeiras.



Figura 9: Exploração do Salvador, Daniel e Leonor

Em contexto de sala, observamos animais da área das construções com a lupa e descobrimos que ficam maiores, onde podemos descobrir as suas características.



*“Olha Mata, a aranha é muito gande!
Tem tantas patas! Mata, vamos ao
jardim buscar a minhoca para ver
aqui?”* Daniel

Figura 10: Observação de animais com a lupa

Depois da intervenção do Daniel, percebi que no dia seguinte seria imprescindível voltar ao exterior para descobrir animais vivos e observá-los na lupa. Todo o grupo estava envolvido no assunto dos insetos. Falavam de várias espécies e queriam ver, tocar e saber onde os poderíamos encontrar:

- Clara: *“Mata onde é a casinha da aranha, é na árvore lá fora?”*

- Mafalda L.: *“Eu vi uma aranha na minha casa uma vez!”*

- Mafalda P.: *“Ai que medo! Tem muitas patas!”*

- Daniel: *“Tem aranhas lá fora no jardim! Vamos procurar uma!”*

No dia seguinte voltamos ao exterior para descobrir insetos. Desta vez, o grupo não corria aleatoriamente, andavam devagar, com o olhar atento no chão e alguns levantavam pedras em busca de animais, como foi o caso da Leonor M.

- Leonor M.: *“Olha, encontrei uma formiga!”*

- Daniel: *“Vamos pôr na lupa!”*

- Leonor M.: *“Ai não consigo apanhar!”*

- Mara: *“Eu ajudo eu ajudo!”*

Com o apoio do adulto foi possível colocar a formiga na lupa e todos estavam curiosos para a observar.

- Leonor M.: *“Olha ela tem patinhas! São muito pequeninas!”* Leonor M.

- Mafalda L.: *“Parece muito gande!”*

- Salvador: *“Mas é pequenina! Muito pequenina!”*

De volta à sala continuamos a nossa descoberta sobre os insetos, como o grupo demonstrou grande interesse na sua forma, ao nível do tamanho e número de patas, propus a exploração dos animais da área das construções através da plasticina, onde as crianças decalcavam o animal na plasticina, ficando a sua forma marcada.



"Mata olha, o gafanhoto tem muitas patinhas! Olha são pequeninas! Ou fazer outra vez, agora estão dois!" Leonor M.



"Olha, o sapo! Tão aqui as patas! Vou contar todas mas eu não consigo, tu ajudas-me?" Mafalda P.

Figura 11: Exploração da Leonor M. e Mafalda P.

A rotina diária, bem como a progressão das aprendizagens do grupo ao longo do ano é sempre acompanhada com o apoio dos livros que tento levar para a sala, ou em algumas situações, as crianças trazem livros de suas casas. neste momento do projeto pareceu importante pesquisar em livros para encontrar resposta para as questões das crianças, uma vez que este é uma importante fonte de informação ao qual podemos recorrer. Deste modo, levei para a sala o livro *Quem é esse bicho?* de Carmen Queralt e no momento de grande grupo exploramos o livro e seguidamente, em pequeno grupo, fizemos o registo da história.



"Eu vou fazer a aranha, preciso do castanho. Ela tem uma barriga gande, assim! E tem muitas patas! Uma, duas, três, quatro, cinco, seis! Já tá! Ah não, faltam os olhos, ela também tem muitos olhos! Mata o Quincas come aranhas?!" Mafalda L.



"Aqui é gafanhoto, tem as patinhas e os olhos e é vede! Vou fazê mais, muitos! Olha aqui Mata!" Mariana

Figura 12: Registo da Mafalda L. e Mariana

Nestes registos, é possível constatar que as crianças adquiriram conhecimentos acerca dos insetos com as propostas anteriores. Agora, têm um maior conhecimento acerca dos pequenos animais, aos quais já lhes chamam insetos e relembram características físicas de alguns deles.

Aqui, volto a fazer uma reflexão acerca das aprendizagens desenvolvidas pelo grupo e qual o ponto de situação do projeto. Observo toda a documentação realizada e nesta última, a Mafalda L. lança a questão “*Mata o Quincas come aranhas?*”. Estamos prestes a descobrir a resposta de uma das questões de investigação – *O que comem os pássaros?*

A Mafalda estava particularmente interessada na alimentação do nosso pássaro, um periquito.

Na manhã seguinte, no momento de grande grupo, observamos a documentação realizada sobre o interesse pelos insetos e no final devolvi a questão colocada pela Mafalda L., como forma de perceber como as crianças iriam procurar responder à questão e logo surgem sugestões:

- Daniel: “*Vamos buscar a gaiola do Quincas e vemos o que tem lá dentro!*”

- Salvador: “*Eu vou buscar!*”

Com a gaiola no tapete, o grupo observa atentamente, eu retiro o recipiente de alimentação da gaiola.

- Beatriz: “*São bolinhas pequeninas!*”

- Mafalda L.: “*O meu papá também põe esta comida ao passarinho!*”

- Educadora: “*Mas sabem como se chamam?*”

- Daniel: “*Eu não sei o o que! E os outros passarinhos não comem isto? O que comem lá fora?*”

Como não havia resposta naquele momento, ficou definido explorar esse tema no dia seguinte.

No momento de acolhimento, o Daniel começou por questionar, “*Mata, trouxeste um livro para vemos a comida do Quincas?*” e assim retomamos o tema. Para este tema, levei para a sala vídeos e imagens de pássaros a alimentarem-se, deste modo, as crianças descobrem que existem diferentes meios de pesquisar de informação.

O grupo observa o vídeo com atenção, onde um narrador explicava os tipos de alimentação de várias espécies de pássaros. Ao ouvir a palavra periquito, o Daniel intervém: *"Mata, o Quincas é um periquito! O que ele come são sementes!"* Terminada a visualização do vídeo, damos início a um diálogo:

- Mafalda L.: *"Os pássaros apanham a comida do chão e das flores!"*
- Daniel: *"São as sementes!"*
- Salvador: *"Os gandes comem as minhocas e bichos! A Águia!"*
- Mafalda P.: *"O Quincas é pequenino!"*
- Clara: *"É um passainho!"*
- Daniel: *"E os passainhos comem as sementes! É como a comida do Quincas!"*

Descobrimos a base de alimentação dos pássaros em geral e do Quincas em particular. Neste momento, volto a fazer uma reflexão referente ao ponto de desenvolvimento do nosso projeto. Desta reflexão, percebo que:

A primeira questão – *Onde moram os pássaros?* – o grupo fez desenvolveu aprendizagens, onde descobrem que os pássaros moram nas árvores e no ar, a resposta a esta questão não está totalmente esclarecida, sendo necessário continuar a desenvolver propostas a fim de adquirir novos conhecimentos.

Relativamente à segunda questão – *O que comem os pássaros?* – com as explorações das últimas duas semanas, as crianças puderam construir conhecimentos sobre essa questão

Assim sendo, e no que ao projeto diz respeito, existe ainda uma questão à qual não abordamos em nenhum momento desde o início da fase de desenvolvimento, pelo que pensei ser o momento ideal para iniciar a pesquisa.

No momento de grande grupo, levei para o grupo vídeos com imagens de pássaros nos seus ninhos a fim de descobrir as conceções prévias das crianças.

- Clara: *"O passainho tá na árvore!"*
- Daniel: *"Eu tou a ver um ninho ali! Olha olha tá ali!"*
- Mafalda L.: *"E tem bebés lá dentro! A mamã está a dar comidinha!"*

- Mara: *"O bebé está quentinho no ninho!"*
- Mafalda P.: *"Mas não tem paninho para cobir Mata!"*
- Daniel: *"Os passainhos têm o ninho, não tem paninhos pois não?"*
- Salvador: *"Tem penas!"*

Neste diálogo inicial, o grupo reconhece e nomeia o ninho ao ver a imagem, percebendo que os pássaros bebés devem permanecer nesse local, sendo alimentados pelos progenitores. Relativamente à composição dos mesmos, a Mafalda P. transporta o jogo simbólico da área do faz de conta – cobrir os bebés com panos para os manterem quentes – para a situação dos pássaros, ficando surpresa por não ver um pano/cobertor para aquecer o bebé. Neste momento o Salvador interfere, acrescentando, *"tem penas"*, aqui, demonstra perceber que os pássaros têm as suas penas para se aquecerem e não necessitam de panos.

Após este pequeno diálogo, introduzi alguns objetos, como um ninho artificial e penas.



- Clara: *"As penas são dos passainhos."*
- Mafalda P.: *"É para os bebés ficarem quentinhos! Não tem frio assim!"*
- Salvador: *"Mata, o ninho do Quincas?"* Salvador

Figura 13: Exploração constituintes do ninho

A questão do Salvador é crucial, dando continuidade ao projeto – vamos descobrir como são os ninhos dos Periquitos – então, em grupo, ficou acordado que a próxima pesquisa seria sobre o ninho dos periquitos, mas, entretanto, exploramos os elementos que tínhamos mais um pouco. Ao longo da semana, as crianças também pesquisaram em livros algumas imagens e informações referentes aos ninhos.

De forma a estimular as crianças para a expressão artística e a apoiar as crianças na representação das aprendizagens construídas, em momento de pequeno grupo, as crianças

puderam representar aquilo que aprenderam a propósito dos ninhos, utilizando diferentes técnicas, como a representação com marcador e a colagem dos próprios materiais explorados.



Figura 14: Registo dos ninhos

Enquanto realizam a sua produção, as crianças dialogam entre si:

- Mara: *"As penas são fofinhas!"*
- Salvador: *"Os pássaros têm muitas penas!"*
- Mafalda L.: *"Pois, com as penas fofinhas os bebés ficam quentinhos!"*
- Beatriz: *"Faz uma caminha!"*
- Clara: *"Mata, o passarinho gosta de estar no ninho! Ui que quentinho!"*

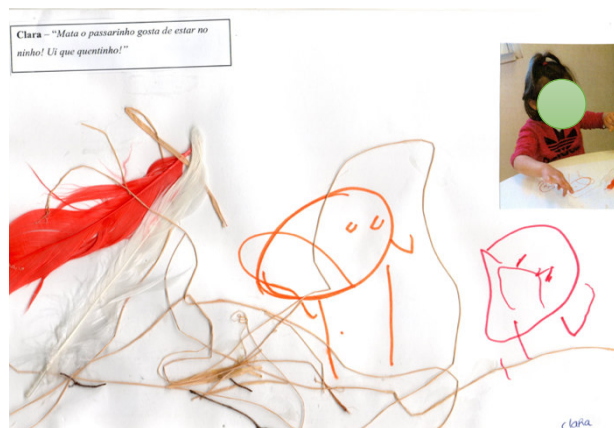


Figura 15: Representação da Clara

Na semana seguinte, tal como ficou acordado no momento de grande grupo, levei para a sala informação sobre os ninhos dos periquitos, visualizamos vídeos, observamos imagens e exploramos um ninho de periquito.



Figura 16: Exploração e visualização de ninhos

- Mafalda L.: *"É uma casinha, o pássaros põe penas e folhas lá dentro! E depois põe os ovinhos, eles tão na casinha e vão nascer"*
- Daniel: *"Os pássaros moram no ar! Lá em cima no alto!"*
- Leonor M.: *"Não não! Moram nas árvores"* Leonor M.
- Clara: *"Os pássaros não têm casa!"*
- Mafalda L.: *"Pois não, mas dormem no ninho quando tem bebés. Os bebés tão no ninho com a mamã deles."*

E de seguida fizemos o registo, desta vez optei por aproveitar o exterior. No parque, ao ar livre, com o som dos pássaros que é tão característico nesta época do ano, o grupo ia registando e dialogando em simultâneo.



Figura 17: Momento de pequeno grupo



Figura 18: Representação da Mafalda L.

- Leonor M.: *“O meu ninho tem um passarinho lá dentro! Ele é redondinho! E muito fofinho!”*

- Mafalda L.: *“O ninho tem os ovos lá dentro. Vou fazer também o Quincas, tem o bico, as patas e as asas para voar!”*

- Mafalda P.: *“É o ninho, o Quincas tá lá dentro! Os passainhos também tão no ninho.”*

Depois da representação, decidimos ficar o resto da manhã pelo parque e entre algumas brincadeiras a Mara e a Clara encontraram um pássaro morto no chão e iniciam um diálogo:

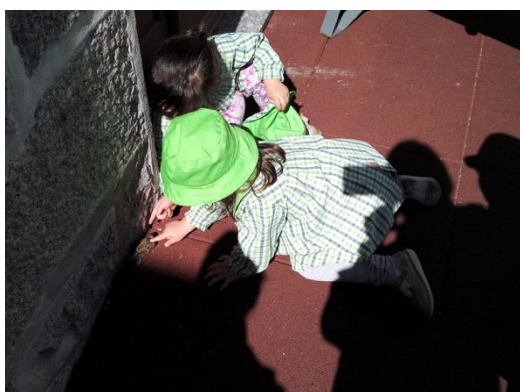


Figura 19: O pássaro morto



Figura 20: Ninho do pássaro

- Mara: *“Olha Clara! Um passainho!”*

- Clara: *“Oh! Está morto! Coitadinho!”*

- Mafalda L.: *“O que aconteceu ao passarinho?”* (aproximou-se ao ver as irmãs conversarem)

- Daniel: *“Caiu do ninho e morreu!”*

- Leonor M.: *“O ninho tá lá em cima e o passarinho não vou, caiu ao chão!”* (aponta para o canto superior do edifício onde está um ninho)

A Clara pega no pássaro na mão e senta-se no banco, todo o grupo fica curioso e se aproxima, neste momento criamos um grande grupo, onde visualizei uma fantástica oportunidade para observar de perto todas as características de um pássaro, e deste modo, documentei.



Figura 21: Exploração do pássaro

- Clara: *"Tem asas e o bico!"*
- Mara: *"E é fofinho!"*
- Leonor M.: *"São as penas"*
- Daniel: *"E agora? Ele não vai pá mamã?"*
- Mafalda L.: *"Não, porque a mamã dele não tá aqui Daniel! Ele vai pó Jesus, lá em cima!"*
- Mafalda P.: *"Então onde vamos pôr?"*
- Educadora: *"E se colocarmos ao pé das flores?"*
- Clara: *"Sim! As flores são bonitas, ele vai ficar feliz!"*

Colocamos o pássaro no meio das flores do nosso jardim e o grupo voltou a explorar o parque livremente.

O diálogo criado possibilitou o estabelecimento de conexões entre aquilo que aprenderam anteriormente com o mundo real, revelando-se assim extremamente interessante no desenvolvimento do projeto, onde as crianças revelam progressão dos conhecimentos.

No dia seguinte, uma nova situação surge na nossa sala – entrou pela janela um pequeno pássaro que ainda está a aprender a voar. Consegui apanhá-lo e a alegria do grupo ao ver o pequeno animal é contagiante, todos querem observar e tocar. Assim, criamos mais um momento de grande grupo.



Figura 22: Exploração do pássaro

- Daniel: *“Ele também tem patas e bico”*
- Salvador: *“Parecem garras!”*
- Mara: *“Ele veio pa nossa sala, estava na lua!”*
- Daniel: *“Não não! Ele tava no ninho com a mamã!”*
- Clara: *“Tem as asas para voar!”*
- Leonor M.: *“Mas ele é bebé, não sabe voar!”*
- Mafalda L.: *“O Quincas sabe voar Mata!”*

Ao longo do diálogo eu lanço a questão - *“E agora, o que fazemos ao passarinho?”* – prontamente o grupo resolveu o problema:

- Daniel: *“Pomos no Quincas e ele come a comidinha do Quincas!”*
- Mafalda L.: *“O Quincas vais ajudar o bebé a voar!”*

O Salvador foi buscar a gaiola do Quincas e coloquei o pássaro junto do periquito. Devolvemos a gaiola ao seu lugar e o grupo voltou ao momento de exploração livre da sala.



Figura 23: Observação dos pássaros em grande grupo

A Mafalda L. dirige-se para a área da expressão plástica, senta-se na mesa e diz – “*Marta eu quero desenhar o passarinho com o Quincas! Pode ser com marcadores?*”. Após a minha resposta afirmativa à Mafalda, algumas crianças aproximam-se e expressam a sua vontade de fazer um desenho, novamente um momento de grupo foi criado pelas crianças. Todas se sentam na mesa, algumas iniciam a sua produção, mas a Mafalda L. volta a intervir – “*Marta, põe aqui a gaiola do Quincas para eu ver o pássaro.*” Sugerir que a própria fosse buscar a gaiola e colocasse então na mesa, incentivando assim a sua autonomia.



Figura 24: Observação dos pássaros

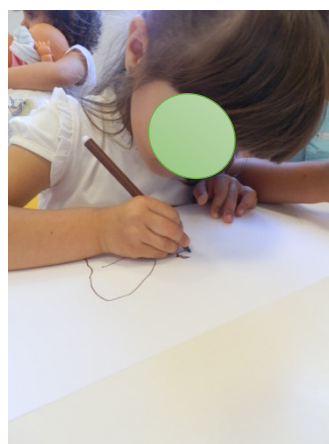


Figura 25: Representação do pássaro

*“O pássaro é castanho, vou desenhar com castanho e depois o Quincas com o verde!
Também vou fazer as sementes para eles comerem, assim o passarinho não tem fome!”*

Mafalda L.

Aqui, é visível que o grupo tem perfeitamente enraizado a rotina diária, bem como a progressão das atividades, em que após um momento de grande grupo, normalmente surge um momento de pequeno grupo onde é feito o registo da experiência. A Mafalda L. sente-se confiante e segura na rotina, revelando igualmente domínio nas opções que tem em termos de técnicas de expressão artística, pedindo especificamente os marcadores e ainda a gaiola no centro da mesa, uma vez que em todos os momentos de pequeno grupo procuro colocar no centro da mesa o objeto a ser registado, de forma que as crianças possam observar, dialogar entre si e fazer as suas escolhas a partir do que estão a observar, tentando representar o que estão a ver. Deste modo, a Mafalda L. também queria o seu modelo para poder *“desenhar”* como ela própria diz.

Através do desenvolvimento das atividades em torno dos ninhos, e posteriormente, dos pássaros que surgem no parque exterior e na nossa sala, as crianças chegam às respostas das questões iniciais colocadas, neste momento, dialogam sobre a vida dos pássaros com confiança, conhecendo características físicas e o seu habitat.

Deste modo, a fase de desenvolvimento do projeto entra na sua reta final e como tal, planifico uma ida ao Parque da Cidade de Guimarães a fim de observarmos várias espécies de pássaros num espaço verde e amplo.

Chegamos ao Parque com grande entusiasmo e o grupo inicialmente corria, pelo simples prazer da corrida, sorriem, dão gargalhadas, caem e rebolam na relva. Depois da euforia inicial, damos início à nossa caminhada pelos jardins e observamos muitos pássaros e outros animais.

- Daniel: *“Olha Mata! Tantas pombas ali! Vamos correr!”*

- Mafalda L.: *“Olha ali mais! Muitas mais! Estão no chão a apanhar comida para os bebés!”*

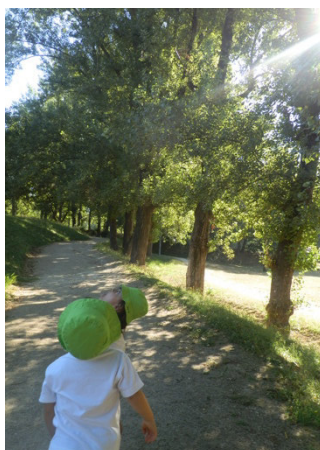
- Leonor M.: *“São sementes e flores!”*

- Mariana: *“Oh Mata, tão a voar! Tão a fugir!”* observa a Mariana



Figura 26: Corrida no parque

Também observamos as árvores lá no alto e também apanhamos materiais naturais.



“As árvores são gigantes!!! Os pássaros tão lá em cima! Será que tem ninhos?”
Mafalda L.

Figura 27: Observação das árvores



“Olha tantas folhas e paus no chão!” Mafalda P.
“É pós pássaros fazerem ninhos!” Daniel

Figura 28: Exploração e recolha de materiais naturais

4.6.5. Sistematização das Aprendizagens Construídas e Divulgação do Projeto

O projeto culminou na construção de uma maquete representativa do habitat dos pássaros, especialmente aqueles que observamos no Parque da Cidade. Tendo consciência da importância de proporcionar às crianças experiências precoces com diferentes meios e técnicas para a representação criativa, e assim, desafiei o grupo a construir através da representação tridimensional. Nesta construção utilizamos diferentes materiais, sendo de expressão artística, como tintas e plasticina e ainda materiais de origem natural que recolhemos na visita, como paus e folhas.



Figura 29: Pequeno grupo na produção da maquete



Figura 30: Maquete

Ao iniciarmos a produção, o grupo ia dialogando entre si:

- Leonor M.: *"Tinha relva e folhas no chão Marta! Muitas folhas, verdes e castanhas! E a relva era verde!"*
- Daniel: *"E as pombas estavam no chão a comer sementes!"*
- Salvador: *"Eu corri e o pássaro voou muito alto!"*
- Mafalda P.: *"Os pássaros voam muito no ar!"*
- Leonor M.: *"Marta, quero fazer um pássaro grande! É uma pombinha!"*
- Mafalda L.: *"Faltam as andorinhas! Vamos fazer muitas andorinhas!"*

- Mafalda P.: *"Apanhamos muitas folhas e paus!"*

- Mafalda L.: *"É para o ninho, falta fazer um ninho Marta! Os pássaros fazem os ninhos com folhas e as ervinhas!"*

Por sua vez, a divulgação do projeto foi realizada no placard da Sala 2, no corredor de acesso às salas de atividades. Este era o único espaço disponível na instituição. Apesar das condições, o mesmo teve visibilidade para toda a comunidade educativa.

Documentar para os pais significa,

"Criar instrumentos e ocasiões para a partilha entre pais e educadores, através da exposição de imagens e de materiais, de alguns aspetos da vida do seu filho na vida quotidiana representa refletir juntos sobre os significados das experiências que as crianças estão a viver, representa investir na construção partilhada da história e crescimento de cada criança." (Malavasi e Zoccatelli, 2013, p.36)

A organização da informação referente à divulgação do projeto, foi realizada em dois momentos. Primeiro, selecionei um conjunto de produções das crianças, registos fotográficos e escritos. E posteriormente, levei toda essa documentação realizada ao longo do projeto para um momento de grande grupo. Em conjunto com as crianças, organizamos a apresentação da divulgação do projeto, onde escolhemos as representações e as fotografias para colocar no nosso placard.

Neste momento, as crianças tiveram a possibilidade de observar, relembrar, comentar e dialogar acerca de todo o desenvolvimento do projeto, tornando-se um valioso momento de reflexão relativo ao percurso e aos conhecimentos adquiridos:

- Daniel: *"Olha, nós aqui! Eu tou a ver o Quincas na gaiola dele!"*

- Mafalda P.: *"Eu também tou Mata! O Quincas é fofinho."*

- Mafalda L.: *"E ali nós fomos ao jardim!"*

- Daniel: *"Tinha lá o buraco gande!"*

- Salvador: *"Era do passainho!"*

- Mafalda L.: *"Olha ali o meu desenho! Eu fiz o Quincas! É verde e tem asas e penas!"*

- Leonor M.: *"E tem o bico e os olhos também! Ele voa muito alto!"*

- Mariana: *"Tá ali o da Maiana também! A Maiana também fez!"*
- Mafalda P.: *"Olha ali o meu também, eu fiz o ninho dos passainhos, a mamã tá lá com os bebés!"*
- Daniel: *"Os bebés ficam nos ninhos e a mamã e o papá dão comidinha!"*
- Mafalda L.: *"Pois dão, vão apanhar!"*
- Salvador: *"Vão à floresta! E picam picam! Assim!"* (exemplifica com gestos a bicada dos pássaros)
- Mafalda L.: *"Olha nós ali no parque da cidade! Nós correeemos!"*
- Leonor M.: *"E vimos os pássaros! Estavam lá em cima no alto!"*
- Mafalda P.: *"Apanhamos os pausinhos e eu pus no saquinho!"*
- Leonor L.: *"A Nonó apanhou folhas!"*
- Mafalda L.: *"E depois fizemos um trabalho muito bonito na mesa! Eu pinte e pus a plasticina!"*
- Leonor M.: *"E eu fiz os pássaros!"*
- Mafalda P.: *"Eu fiz uma árvore com os paus e as folhas!"*
- Mafalda L.: *"E eu pus um ninho muito pequenino na árvore, é o ninho dos passarinhos, tem lá bebés que depois vão voar muito alto!!"*



Figura 31: Divulgação do Projeto

CAPITULO V - Avaliação e Interpretação dos Resultados

Começo a avaliação e interpretação dos resultados pela análise e reflexão ao Trabalho de Projeto “*Onde moram os pássaros?*” de onde é possível obter várias conclusões.

A questão desencadeadora do projeto surgiu a partir do interesse que as crianças pequenas têm em conhecer o mundo. As crianças são curiosas e criativas, experimentam e através destes processos constroem teorias e desenvolvem a sua aprendizagem em colaboração com pares, sendo eles crianças ou adultos. (Chaillé & Britain, 2003 citado por Peixoto, 2005)

Ao longo da investigação, a documentação pedagógica assumiu um papel importante, não só para o desenvolvimento do projeto, mas também, para uma reestrutura da minha ação pedagógica. Deste modo, o registo fotográfico e o registo das verbalizações das crianças e a análise que fazia, revelaram-se uma poderosa fonte de informação que permitiu uma constante reflexão acerca das aprendizagens, motivações e interesses das crianças. “*Na elaboração da documentação, o adulto envolve-se nos processos cognitivos das crianças, fixa-os e narra-os através de instrumentos gráficos, linguísticos e fotográficos, agindo contextualmente na redescoberta da própria experiência.*” (Malavasi & Zoccatelli, 2013, p.12)

O projeto permitiu estimular vários processos de aprendizagem que foram emergindo nas diferentes áreas de conteúdo. No que diz respeito à área de *Formação Pessoal e Social*, as crianças desenvolveram competências cognitivas de comunicação, principalmente nos momentos de grande grupo, onde se tornaram capazes de dialogar e expressar as suas opiniões sem receio e vergonha, como acontecia no início do ano letivo. Destaco também a transformação do ambiente educativo para um meio democrático, onde todos, cada um com a sua forma de comunicar, expressavam o porquê das suas decisões e opções nos vários momentos do dia, como por exemplo, nas escolhas das áreas de interesse no tempo de exploração livre da sala, bem como na decisão de determinada ação referente ao projeto que estava a ser desenvolvido ou quando falavam sobre as suas ideias acerca dos assuntos que estavam a pesquisar.

Na área de *Expressão e Comunicação*, o grupo adquiriu novo vocabulário e desenvolveu a comunicação, sendo construídas competências de diálogo, argumentação e comunicação de ideias e descobertas. Destaca-se a área *Expressão Plástica*, ao longo de todo o projeto, as crianças tiveram a oportunidade de explorar livremente várias técnicas de expressão artística, promovendo o desenvolvimento da motricidade fina e da capacidade criativa.

Os livros assumiram uma função de elevado destaque no decorrer do projeto, uma vez que recorriamos a eles para descobrirmos novas informações e obter respostas às questões colocadas, bem como, ao nível dos últimos dois domínios apresentados, tiveram direto impacto. Ao ouvirem aquilo que os livros “tinham para contar”, as crianças adquirem novo vocabulário, descobrem novas formas de construção frásica e contactam com comunicação na forma escrita, uma vez que se apercebiam que aquelas “as letras” que apareciam junto das ilustrações continham informação e histórias muito interessantes. Por sua vez, as ilustrações serviam de “modelo” onde muitas vezes as crianças suportaram as suas produções artísticas.

Por sua vez, na área de *Conhecimento do Mundo* o desenvolvimento de processos cognitivos foi transversal em todo o projeto uma vez que as crianças participaram ativamente no processo de pesquisa e experimentação onde inúmeras aprendizagens foram desenvolvidas acerca do mundo que as rodeia pois, “*a compreensão do mundo é feita a partir das interações e explorações da criança.*” (Bento, 2015, p.130)

Ao longo de todo o projeto, as crianças sentiam-se envolvidas e demonstravam esse envolvimento através das diversas formas como reagiam perante diversas situações. Os momentos de exterior eram os que revelavam uma maior satisfação e grau de envolvimento no grupo. Nas idas ao exterior tive a oportunidade de fazer registos interessantes e com conteúdo que demonstravam o desenvolvimento de novos conhecimentos, bem como o surgimento de novas questões que davam seguimento ao projeto. Bento (2015) citando Thomas e Harding (2011) defende que “*brincar nos espaços exteriores revela-se como um meio de aprendizagem por excelência, considerando-se que as experiências sensoriais decorridas nestes espaços mobilizam a criança como um todo, estimulando-se a ser uma construtora ativa do seu próprio conhecimento.*” (p.130)

Destes momentos no exterior, destaco a visita ao Parque da Cidade, nesta experiência, tendo sido a primeira “visita de estudo” das crianças, registei momentos de pura felicidade e descoberta. As crianças olhavam para todos os lados e comentavam tudo o que viam, revelavam-se admirados ao verem em contexto real aquilo que anteriormente tínhamos explorado nos livros e no computador. Através do registo da Mafalda L. é possível perceber um pouco do que foi o entusiasmo do grupo - “*As árvores são gigantes!!! Os pássaros tão lá em cima! Será que tem ninhos?*”

Ao longo do projeto, uma das minhas prioridades foi proporcionar momentos ao ar livre onde via o grupo mais feliz e a desenvolver inúmeras competências. Ao nível motor, adquirindo

coordenação, equilíbrio e agilidade, adquirindo assim informações sobre o mundo que a rodeia. Ao explorar diferentes materiais de origem natural, as crianças experienciam novas texturas e *“mobilizam competências de imaginação e criatividade”* (Bento, 2015) Através destas experiências, promove-se a autoestima e a confiança, avaliando os riscos e gerindo o seu comportamento perante algum obstáculo físico a criança percebe que é capaz e torna-se mais forte. (Bento, 2015)

Do ponto de vista da investigação, foram melhorados aspetos relativos ao nível de observação e sensibilidade para escutar, bem como um olhar mais atento e pormenorizado, intencional e objetivo. Toda esta ação, permitiu o desenvolvimento de um clima de bem-estar onde o grupo se sentia envolvido no projeto.

A implementação de uma prática educativa reflexiva foi a transformação-chave que possibilitou o desenvolvimento de todas as aprendizagens, onde as crianças tiveram a oportunidade de questionar, duvidar, pesquisar, experimentar e descobrir, tal como Dewey menciona, *“os caracteres essenciais do pensamento reflexivo são: duvidar e evitar as conclusões prematuras, continuando-se, ao mesmo tempo, a proceder a investigações sistemáticas.”* (1953, p.16)

As relações sociais desenvolvidas ao longo da investigação revelaram-se fundamentais, as crianças desenvolveram um espírito de grupo, onde, todos eram um e um eram todos, através de diálogos e discussões em grande grupo, todos aceitavam e discutiam sobre as várias opiniões e quando alguém sugeria uma nova ação, o grupo de imediato se sentia interessado e motivado para avançar. Deste modo, as crianças começaram a expressar mais os seus interesses e as suas opiniões sobre os tópicos discutidos. Os momentos de grande grupo eram o tempo de excelência destas discussões onde o espírito crítico do grupo e da criança na sua individualidade se foi revelando. Esta postura passava para as situações do dia a dia, as crianças deixaram de brincar sozinhas e os conflitos foram diminuindo ao longo do tempo, os existentes, as crianças começavam a ser capazes de os resolver através do diálogo onde cada vez mais eram capazes de encontrar soluções sem recorrer a agressões físicas.

Em suma, a Metodologia de Trabalho de Projeto criou hábitos reflexivos e experimentais e fomentou a pesquisa e o diálogo, estimulando a aquisição de conhecimentos em todas as áreas do saber.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A mente que se abre a uma nova ideia, jamais volta à dimensão precedente.”

Albert Einstein

Com esta citação “abri” a presente dissertação e com a mesma inicio a conclusão de todo este processo.

Nas palavras do célebre cientista, revejo a minha evolução ao longo do projeto uma vez que, abri a minha mente a uma nova metodologia, a uma nova e melhor forma de desenvolver a minha prática pedagógica, com base nos pressupostos das pedagogias participativas e assim, jamais voltarei à dimensão precedente. Hoje, revejo todo o percurso, toda a aprendizagem que eu, como Educadora, e as crianças do grupo fizemos e, percebo que, fui capaz de encontrar resposta à questão colocada no início da investigação – *Como posso melhorar e transformar a qualidade da prática pedagógica através da Metodologia de Projeto na sala de creche onde exerço a minha função?* Na resposta a esta questão, a definição dos objetivos específicos foi fundamental para conduzir todo o processo reflexivo.

Para implementar a Metodologia de Trabalho de Projeto foi necessário recorrer a vários pressupostos teóricos, compreender os seus princípios, bases e fundamentos, refletir sobre as opiniões de diferentes autores e definir um referente teórico para me guiar nesta aventura. Optei por seguir as fases de Katz e Chard por considerar as que mais se enquadravam nesta investigação. Esta foi a primeira vez que implementei a Metodologia de Trabalho de Projeto e as dúvidas e os anseios eram muitos. Deparei-me com questões como – *“Estou em creche, como vou descobrir um interesse do grupo?”*; *“Como é que o grupo vai comunicar os seus interesses e o rumo a dar ao projeto?”* E tal como Dewey (2007) defende, eu aprendi “fazendo” e aprendi fazendo em parceria com as crianças, na sua forma tão pura de se expressar e com uma constante postura de experimentar e pesquisar.

A presente investigação possibilitou a transformação da qualidade da minha prática educativa. Através da implementação da Metodologia de Trabalho de Projeto, fui capaz de dar cada vez mais voz às crianças, onde me tornei capaz de observar atentamente e filtrar informações importantes, com base na forma como as crianças resolviam os seus problemas nas várias vivências e experiências que eu observava, passei a planificar os momentos da rotina diária de acordo com os seus interesses e motivações.

Assim, as crianças assumem um papel ativo no seu processo de aprendizagem, uma vez que partem das experimentações que fazem ao longo do dia para produzir conhecimentos. Esta aprendizagem ocorre a todos os níveis e assume um percurso transversal ao longo de todo o projeto, onde as aprendizagens já adquiridas possibilitam a aquisição de novas aprendizagens e todas, serão utilizadas pela criança na sua interação com a sociedade e o mundo.

No que diz respeito ao meu desenvolvimento pessoal e profissional, com o término deste projeto, sinto-me confiante para afirmar que as aprendizagens desenvolvidas foram imensas.

A reflexão em torno das práticas educativas permitiu uma reconstrução da minha profissionalidade, não foi um processo fácil, onde senti necessidade de reaprender os processos educativos, transformar o olhar, tornando-o mais preciso e intencional, e ainda, proceder a um estudo profundo das dimensões da pedagogia da infância. Assim, procurei desenvolver uma prática de participação onde, com base nas constantes reflexões do que observava o quotidiano do contexto bem como através uma constante autorreflexão profissional, procurei reconstruir as minhas conceções educativas e desenvolver uma prática intencional e consistente.

Comecei por olhar para as dimensões do espaço educativo e para a organização do tempo pedagógico, reorganizando as duas dimensões de modo a promover a agência da criança. Na reorganização do espaço permitiu ao grupo uma exploração de toda a sala sem necessitar do apoio do adulto para alcançar objetos, movimentando-se na sala de forma autónoma e confiante, onde as brincadeiras se desenvolviam nas diversas áreas de interesse. No que diz respeito à dimensão do tempo pedagógico, procurei reorganizar a rotina diária de modo a promover mais tempo de exploração livre no exterior. Considerando o momento de exterior como um tempo de qualidade por excelência pois, *“a vivência de situações de brincar nos espaços exteriores potencia um conjunto de aprendizagens e desafios e têm uma influência no desenvolvimento e na saúde da criança.”* (Bento, 2015)

Ao longo deste processo de transformação, percebi o incrível poder das interações sociais onde, em contexto de creche este assume um papel ainda mais relevante para a progressão dos processos cognitivos. Oliveira-Formosinho (2013) afirma que em contexto de creche, a questão das interações está intimamente relacionada com a questão da vinculação, fundamental para o bem-estar físico e psicológico da criança. A autora considera ainda que as interações constituem ainda uma dimensão vital da pedagogia e assumem um papel central na mediação de novas aprendizagens. Assim, passei a desenvolver interações de qualidade com a criança

individualmente e com o grupo. A vinculação já existia desde o ano anterior ficou ainda mais forte e passei a conhecer melhor cada traço da sua personalidade, os seus interesses, motivações e as aprendizagens que iam desenvolvendo dia após dia.

No que diz respeito à compreensão das aprendizagens feitas pelas crianças, os instrumentos de recolha de dados utilizados assumiram um papel de destaque. A observação participante, os registos de incidentes críticos e o diário de bordo permitiram o registo das verbalizações das crianças, que complementadas com as fotografias captadas nos diversos momentos possibilitaram uma reflexão cuidada e precisa dos momentos de exploração da criança, bem como a posterior divulgação do projeto às crianças e à comunidade educativa.

Ao longo do projeto, deparei-me com algumas limitações, em creche existem muitos momentos do dia dedicados aos cuidados pessoais, os momentos de higiene e descanso “roubam” tempo ao desenvolvimento de atividades planeadas, sendo necessário uma atenção constante no tempo de duração dos vários momentos. Estas rotinas também dificultam saídas e visitas de campo, onde uma visita mais afastada da instituição foi viável apenas uma vez e durante o período da manhã uma vez que o momento de descanso após o almoço é imprescindível para crianças com 3 anos de idade. A nível pessoal, deparei-me com a dificuldade de organizar o tempo, que se tornava escasso para conciliar diferentes tarefas importantes, como a organização de toda a documentação pedagógica dos vários momentos do projeto, a pesquisa e leitura de referentes bibliográficos imprescindíveis para a constante reflexão que ia fazendo e para a importante tarefa de observação e apoio das descobertas das crianças.

Concluo assim esta investigação com a convicção que abri a minha mente e alterei as minhas práticas pedagógicas, apesar de sentir que ainda tenho um longo caminho a percorrer, havendo ainda muito para descobrir, refletir e aprender acerca das pedagogias participativas e da qualidade na educação de infância. Relativamente ao grupo de crianças, percebi que tiveram a oportunidade de crescer com este projeto, onde pesquisaram, exploraram, esquematizaram e resolveram problemas, tornando-se crianças mais críticas em relação ao que observam.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Azevedo, A. (1994). *A promoção da aprendizagem ativa num grupo de crianças de três anos de idade: Relato de uma experiência*. Tese de Mestrado em Educação de Infância. Braga: CEFOP, Universidade do Minho.
- Azevedo, A. (2009). *Revelando a aprendizagem das crianças: a documentação pedagógica*. Tese de Mestrado em Educação de Infância. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Bellous, K. (2004). Looking at the Trees around Us. *ECRP, Volume 6*, number 1.
- Beneke, S., Ostrosky, M. (2019). Teachers' Views of the Efficacy of Incorporating the Project Approach into Classroom Practice with Diverse Learners. *ECRP, Volume 11*, number 1.
- Bento, G. (2015). Infância e espaços exteriores – perspetivas sociais e educativas na atualidade. *Investigar em Educação, IIª Série*, número 4.
- Bertram, T., Pascal, C. (2009). *Manual DQP - Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Bogdan, R., Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Clark, A. (2006). Changing Practice to Include the Project Approach. *ECRP, Volume 8*, number 2.
- Dewey, J. (1953). *Como Pensamos*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Dewey, J. (1971). *Experiência e Educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Dewey, J. (2007). *Democracia e Educação*. Lisboa: Didáctica Editora.
- Dewey, J. (2002). *A escola e a sociedade A criança e o currículo*. Lisboa: Relógio D'água Editores.
- Denzin, N., Lincoln, Y. (2000). The discipline and practice of qualitative research. In N. Denzin e Y. Lincoln (Eds.). *Handbook of qualitative research* (pp. 1-28). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Durand, T. (2012). *Potencialidades da Metodologia de trabalho de projeto com crianças dos 4 aos 6 anos*. Universidade do Algarve: Escola Superior de Educação e Comunicação.
- Edilongo, L., Valencia, L. (2006). The Birds and Their Nests Project. *ECRP, Volume 8*, number 1.

- Edwards, C., Gandini, L., Forman, G. (1999). *As cem Linguagens da Criança*. Porto Alegre: editora Artmed.
- Esteve, L. (2008). *A Visão Panorâmica da Investigação Acção*. Colecção Infância. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2007). *O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único*. *Cadernos de Políticas Educativas e Curriculares*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Gambôa, R. (2004). *Educação, Ética e Democracia. A reconstrução da Modernidade em John Dewey*. Colecção perspectivas actuais. Lisboa: Edições ASA.
- Grzegorzewska, K., Konieczna-Blicharz, J. (2011). The Lights Project: Implementation of the Project Approach with Children Under 3 years of age. *ECRP, Volume 13*, number 1.
- Katz, L., Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kilpatrick, W. (2006). *O Método de Projecto*. Braga: Livraria Pretexto e Edições Pedagogo.
- Kilpatrick, W. (2011). *Educação para uma civilização em mudança*. São Paulo: Edições melhoramentos.
- Leite, E., Malpique, M., Santos, R. (1989). *Trabalho de Projecto 1. Aprender por projectos centrados em problemas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Luzuriaga, L. (1971). *A história da educação e da pedagogia*. Companhia Editora Nacional: São Paulo.
- Machado, I. (2014). *Avaliação da qualidade em creche: Um estudo de caso sobre o bem-estar das crianças*. Tese de Mestrado em Educação de Infância. Braga: Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Malavasi, L., Zoccatelli, B. (2013). *Documentar os projetos nos serviços educativos*. Lisboa: APEI – Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- Marques, L. (2016). William Kilpatrick e o Método de Projeto. *Cadernos de Educação de Infância*, número 107.

- Ministério da Educação (1998) *Qualidade e Projecto*. Lisboa: Departamento de Educação Pré-escolar.
- Ministério da Educação e Ciência (2012). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância. Mapear Aprendizagens Integrar Metodologias*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Montessori, M. (ano 19–). A criança. Colecção Psicologia e Pedagogia. Lisboa: Editora Portugalíia.
- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J. (2001). *Associação Criança: Uma comunidade de apoio ao desenvolvimento sustentado na educação de infância*. Braga: Livraria Minho.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). *A Supervisão na formação de Professores I: Da Sala à escola*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto T., Pinazza, M. (2007a). *Pedagogia(s) da Infância Dialogando com o Passado Construindo o Futuro*. Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira-Formosinho J. (org.), LINO D., NIZA, S. (2007b). *Modelos curriculares para a educação a educação de infância*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (org.) (2008). *A Escola Vista Pelas Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (org.) (2009). *Podiam Chamar-se Lenços de Amor*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Oliveira-Formosinho, J. (org.) (2009). *Limoeiros e Laranjeiras Revelando as Aprendizagens*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Oliveira-Formosinho, J. (org.) (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (org.), Gambôa, R. (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Araújo, S. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Parente, C. (2002). *Observação: Um processo de Formação, Prática e Reflexão*. In, Oliveira-Formosinho (org). *A Supervisão na Formação de Professores I da Sala à Escola*. (p.166-212) Porto: Porto Editora.

- Parente, C. (2004). *A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância: sete jornadas de aprendizagem*. Dissertação de Doutoramento. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Peixoto, A. (2005). *As ciências físicas e as atividades laboratoriais na Educação Pré-Escolar: diagnóstico e avaliação do impacto de um programa de formação de Educadores de Infância*. Dissertação de Mestrado. Braga: Instituto de Educação e Psicologia.
- Pereira, M. (2013). *A Metodologia de Trabalho de Projeto como transformação da ação pedagógica no Jardim-de-Infância*. Dissertação de Mestrado. Braga: Instituto de Educação.
- Post, J., Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários – cuidados e primeiras aprendizagens*. 4ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Saracho, O. (2002). Preparação dos educadores de infância para os modelos de educação de infância nos Estados Unidos. *Manual de Investigação em Educação de Infância*. (pp.921-952). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stake, R. (2009). *A Arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vasconcelos, T. (1998). *Das perplexidades em torno de um hamster ao processo de pesquisa*, in *Qualidade e Projecto*. Lisboa: Departamento de Educação Pré- escolar.

ANEXOS

ANEXO A – Rotina Diária

Organização da Rotina Diária

- ✓ 07h.30m. – 08h30. Receção das Crianças
- ✓ 08h30. – 09h. Acolhimento – Higiene – Reforço alimentar
- ✓ 09h. – 9h.30m. Pequeno grupo/Grande Grupo
- ✓ 09h.30m. – 10h.30m. Escolha Livre
- ✓ 10h.30m. – 10h.50m. Arrumar – Higiene
- ✓ 11h. – 11h45. Almoço
- ✓ 11h45. – 12h.15m. Higiene
- ✓ 12h.15m. – 14h.30m. Descanso
- ✓ 14h.30m. – 15h. Despertar – Vestir – Higiene
- ✓ 15h. – 15h45m. Lanche
- ✓ 15h45. – 17h. Higiene – Brincadeiras Livres
- ✓ 17h. – 19h. Prolongamento

*Segundas-feiras. 09h. – 09h45m. Atividade Expressão Musical

ANEXO B - Modelo de Registro de Incidente Critico

Nome: Salvador

Idade: 3 anos

Data: Agosto de 2016

Atividade: Visita ao parque da cidade de Guimarães

Momento: Tempo de grande grupo

Descrição: No momento em que chegamos ao parque da cidade, o Salvador revelou um grande entusiasmo, olhava em todas as direções, agitava-se e dizia, *“Mata que fixe! Olha ali, olha ali!”*, apontando para todos os lados. Após organizarmos o grupo, o Salvador correu pelo espaço, viu um aglomerado de pombos na relva e diz, *“Olha Mata, tantos pássaros! Vou apanhá-los!”* e volta a correr, desta vez em direção aos pássaros. Ao aproximar-se, os animais voam e o Salvador para a sua corrida e observa espantado os animais a levantarem voo perto de si. Depois, volta a olhar para o adulto, *“Oh Mata, os passainhos fugiram, não apanhei! Oh, voaram para longe!”* e após breves momentos a observar toda a área o Salvador diz, *“Também vou voar como o passainho, é assim Mata, olha olha pa mim! Vuuuuu!”*, agita os braços e corre à volta do espaço, depois tropeça, cai na relva e sorri para o adulto.



Inferência: Nesta observação, é possível registar várias aprendizagens realizadas pelo Salvador. Primeiro, registo o grande interesse em correr, que é uma característica bem visível do Salvador, aqui o Salvador estimula toda a sua parte motora ao mesmo tempo que comunica verbalmente com o adulto. Ao dizer que os pássaros voaram para longe, o Salvador revela conhecimentos sobre o mundo que o rodeia, propriamente, as características anatómicas dos pássaros, onde de seguida exemplifica o movimento.

ANEXO C

- Modelo de Autorização de Encarregados de Educação



Mestrado em Educação de Infância – Área de Especialização em Supervisão e Pedagogia da Infância

Termo de Consentimento

Eu, _____, baixo assinado, autorizo que sejam divulgadas as fotografias realizadas no decorrer do Projeto “Onde Moram os Pássaros?”, nas quais surge o meu educando, como fonte de pesquisa e divulgação para a tese de mestrado em Educação Pré-Escolar – Supervisão e Pedagogia da Infância.

Sinto-me devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora responsável, Mestranda Marta Isabel dos Santos Fernandes.

Felgueiras, ____ de _____ de 2016.

Assinatura: _____

Marta Isabel dos Santos Fernandes

(Pesquisadora Responsável pelo projeto)